

**Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit.
Eine kritische Untersuchung pädagogischer Konzepte**

by

Angelika Weber

A mini-dissertation in partial fulfillment of the requirements for the degree
of

MA with specialization in German

Faculty of Humanities

University of Pretoria

2003

Supervisor: Dr. G. Tesmer

Department Modern European Languages

**Universiteit van Pretoria
Fakulteit Geesteswetenskappe**

Opsomming van die Duitse mini-verhandeling:

**Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit.
Eine kritische Untersuchung pädagogischer Konzepte**

**[Afrikaanse vertaling van die titel: Opvoeding tot twee- of meertaligheid.
'n Kritiese ondersoek van opvoedingsmodelle]**

deur

Angelika Weber

Studieleier: Dr. G. Tesmer

Departement: Moderne Europese Tale

Graad: Magister Artium

Sleutelwoorde: tweetalig, meertalig, vreemde taal, tweede taal, onderrig, onderrigmodelle, moedertaal, VSA, Kanada, Duitsland, Luxemburg, België, Suid-Afrika, immigrasie, multikultureel, diversiteit, globalisering, integrasie.

Opsomming:

In hierdie studie word ondersoek hoe leerders op die beste en effektiëste manier opgevoed, onderrig en opgelei kan word om twee- of selfs meertalig te word. In die inleiding word die algemene teorie en problematiek van twee- en meertaligheid, taalverwerwing, taalbewustheid en tweedetaalonderrig as belangrike agtergrondinligting uiteengesit.

Wat taalvaardigheid aanbetref, is die mens 'n gemeenskaps- en kulturele wese wat tot twee- en selfs meertaligheid in staat is; 'n hele volk kan meertalig word, soos die kultuurgeskiedenis van die mens dit al bewys het. In die een-en-twintigste eeu sal meertaligheid toenemend die norm wees want in die konteks van globalisering is pluralisme en multikulturalisme gemeenskaplike faktore wat selfs geïsoleerde gemeenskappe beïnvloed. Twee- en meertaligheid skep 'n fondasie waarop hierdie aanpassing deurgevoer kan word.

Party lande soos Suid-Afrika, Kanada, Luxemburg en België het 'n geskiedenis en 'n tradisie van twee- en meertalige opvoeding. Ander lande soos die VSA word a.g.v immigrasie voor die uitdaging van twee- en meertaligheid gestel. Elkeen van hierdie lande benader die kwessie van tweetalige opvoeding vanuit 'n eie en unieke perspektief. Die situasie in Duitsland verskil omdat twee- en meertaligheid eers onlangs op die voorgrond getree het as gevolg van die Europese Unie; meertaligheid is 'n Europa-kwalifikasie met die doel van integrasie in die E.U. In Suid-Afrika vereis die sosiale konteks die tweetaligheid van die bevolking en die opvoedingsbeleid poog om dit te bevorder deur twee- en meertalige onderrigmodelle te implementeer sodat leerders in hulle plurale gemeenskappe met hulle diversiteit van tale en kulture hulle plek kan vind. In teenstelling tot hierdie situasie moet in die VSA voorsiening gemaak word vir minderheidsgroepe om hulle in staat te stel om hulle moedertaal te behou (bv. Spaans) en tegelykertyd die meerderheidstaal (Amerikaans) magtig te word. Die verskillende tweetalige onderrigmodelle, soos hulle in hulle unieke situasie

gehandhaaf word, word in hulle verskeie sosiale en historiese kontekste bestudeer.

Die hoofdeel van hierdie studie bestaan uit 'n sistematiese uiteensetting van die verskillende tweetalige opvoedingsmodelle wat in die verskeie lande geïmplementeer word. Hierdie lande sluit die VSA, Kanada, Duitsland, Luxemburg, België en Suid-Afrika in. Die onderskeie en unieke omstandighede van elke land met betrekking tot twee- en meertaligheid het die ontwikkeling en implementering van verskillende onderrigmodelle tot gevolg gehad. In 'n afsluitende vergelyking word gepoog om die Westerse en Europese modelle te vergelyk, wat op hulle beurt in perspektief met die Suid-Afrikaanse modelle gebring word.

Oor twee- en meertaligheid en meer spesifiek tweetalige onderrig is oor 'n breë spektrum navorsing gedoen. Dit was nog altyd 'n hoogs aktuele tema want mense het van die vroegste tye af met meertaligheid te doen gehad. In my studie het ek egter gepoog om grootliks van meer onlangse bronne gebruik te maak (1990 tot hede) maar waar daar 'n historiese ontwikkeling in die taalbeleid van sommige lande plaasgevind het, is ook ouer uitgawes van boeke en tydskrifartikels bestudeer (1945<). Die bronne wat geraadpleeg is, is van die VSA, Kanada, Duitsland en Suid-Afrika afkomstig. Weens die oorvloed aan informasie moes 'n seleksie gedoen word.

**University of Pretoria
Faculty of Human Sciences**

Summary of the German mini-dissertation:

**Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit.
Eine kritische Untersuchung pädagogischer Konzepte**

**[English translation of the title: Training to become bi- and multilingual.
A critical study of educational concepts]**

by

Angelika Weber

Supervisor: Dr. G. Tesmer

Department: Modern European Languages (German)

Degree: Magister Artium

Keywords: bilingual, multilingual, instruction, education models, foreign language, second language, mother tongue, immersion, USA, Canada, Germany, Luxembourg, Belgium, South Africa, immigration, social adaptation, pluralism, multiculturalism, globalisation, global village, integration, co-operation, context.

Summary:

This study investigates different ways of efficiently educating learners to become bi- or multilingual. In the introduction relevant background information concerning the definition of bilingualism is given and related issues are being discussed, such as language learning, language awareness, bilingual instruction and bilingual education models.

Human beings are characterised by language, but also by social and cultural tradition. In the context of globalisation pluralism and multiculturalism are common factors affecting even previously isolated communities. Bi- and multilingualism are some of the strategies of adaptation to this reality. It can be assumed, that this development will continue rapidly as the inhabitants of the global village grow in and adapt to this realisation.

In countries with a history and tradition of multilingual and bilingual education like South Africa, Canada, Luxembourg and Belgium and also in countries where immigration results in issues of multilingual and bilingual challenging society like in the USA one finds a great variety of answers to these problems posed. The situation in Germany is different, because bilingualism became an issue only fairly recently due to the actual demands brought by the European union. In South Africa the social context determines largely that people are inclined to bi- and multilingualism and the educational system tries to promote this predisposition by means of bi- or multilingual models in schools, so that the learners become efficient facing the bi- and multilingual challenges of their diverse and pluralistic society. In the USA on the other hand the need arises to provide for minority groups, so that they can retain their mother tongue (e.g. Spanish) while becoming fluent in the predominant language (i.e. American). Lastly the new development of the European Union has led Germany to actively promote bi- und multilingual education to aid the integration of Germans in the Union. The various models developed in these countries are studied in the wide variety of their different social and historical contexts.

The main part of the study comprises a systematic overview of the various bilingual education models that are being implemented in different countries. These countries include the USA, Canada, Germany, Luxembourg, Belgium

and lastly and more detailed, South Africa. A number of different circumstances surrounding bi- or multilingualism in the various countries have given rise to a large variety of models attempting to address the challenges posed by the various issues. A number of different goals have been addressed and the results have been just as varied. This leads to a concluding comparison of the western and European models with those of the South African models.

Much research has been done on bi- and multilingualism and specifically bilingual education, as humans since earliest times were concerned with this subject. For my study I have relied mainly on more recent sources (1990 to the present) from the USA, Canada and Germany. However as the academic study of this issue has been going on for quite a time in some countries like South Africa, I have also referred to older books and journals (1945<). Due to the overwhelming information about this subject a drastic limitation of sources was necessary.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1. Einführung.....	4
1.1 Bilingualismus und Mehrsprachigkeit - Begriffsbestimmung	4
1.2 Individuelle und gesellschaftliche Zweisprachigkeit	5
1.3 Zweitsprachliche Kompetenzen	7
1.4 Interdependenz in der Entwicklung.....	8
1.5 Spracherwerb und Sprachbewusstheit.....	12
1.6 Sprachbewusstheit im natürlichen und schulischen Spracherwerb.....	14
1.7 Fazit	15
2. Die USA	17
2.1 Geschichtliche Entwicklung.....	17
2.2 Bilinguale Erziehungsprogramme in den USA	20
2.3 Fazit	29
3. Kanada.....	31
3.1 Geschichtliche Entwicklung.....	31
3.2 Typen der Immersionsprogramme	33
3.3 Konsequenzen des Immersionsunterrichts	37
3.4 Fazit	43
4. Die Bundesrepublik Deutschland.....	44
4.1 Geschichtliche Einleitung.....	44
4.2 Der bilinguale Sachfachunterricht	47
4.3 Modelle des bilingualen Unterrichts	50
4.4 Ziele, die mit dem bilingualen Unterricht verbunden sind.....	58
4.5 Die Erfolge der bilingualen Erziehung bzw. des Arbeitssprachenunterrichts.....	59
4.6 Fazit	60
5. Luxemburg und Belgien.....	62
5.1 Luxemburg	62
5.2 Belgien.....	63
5.3 Fazit	64

6. Südafrika.....	64
6.1 Die Kolonialzeit.....	65
6.2 Südafrika als Union	67
6.3 Die Apartheidsjahre.....	73
6.4 1994 bis heute.....	75
6.5 Fazit.....	78
7. Schlussbetrachtung.....	80
8. Literaturverzeichnis.....	87

Vorwort

Die vorliegende Arbeit will zeigen, wie Lerner anhand von verschiedenen bilingualen Unterrichtsmodellen zur Zwei- und Mehrsprachigkeit erzogen, in ihr unterrichtet und ausgebildet werden.

Die Einführung bringt allgemeine Begriffserklärungen und Definitionen des Bilingualismus bzw. Multilingualismus, die die notwendige Voraussetzung zum Verständnis und zur Klärung der relevanten Thematik sind. Auch wird die Sprachbewusstheit als zwangsläufiger Faktor beim Zweitsprachenerwerb näher ausgeführt.

Der Hauptteil dieser Arbeit besteht aus der Darstellung und der kritischen Analyse verschiedener pädagogischer bilingualer Konzepte, wie sie in den USA und Kanada, der Bundesrepublik Deutschland, in Luxemburg, Belgien und Südafrika angewandt werden und zum Teil auch (erfolgreich) erprobt worden sind. Es soll gezeigt werden, wie die bilingualen Unterrichtsmodelle in den verschiedenen Ländern unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen eingesetzt werden.

Die Wahl der verschiedenen Länder hat folgende Begründung:

Da die Arbeit in Südafrika verfasst wird, ist es zum einen nahe liegend über dieses Land zu schreiben, zum anderen ist Südafrika besonders interessant, weil hier eine große sprachliche Diversität herrscht. Es ist das Land mit der größten Anzahl offizieller Sprachen (Heugh 2002:449). Mit dem geschichtlichen Hintergrund der Anerkennung nur zweier offizieller Minderheitensprachen steht das Land jetzt vor der Herausforderung, elf offiziellen Landessprachen ihren rechtmäßigen Platz und Status zuzuerkennen.

Die USA und Kanada blicken ebenso wie Südafrika auf eine englische Kolonialgeschichte zurück, haben aber beide sehr unterschiedliche Modelle hinsichtlich des Bilingualismus und der Mehrsprachigkeit. Die Mehrsprachigkeit in den USA ist eine Folge der ständigen Einwanderung, während Kanada ein Land mit zwei offiziellen Landessprachen ist. Das bilinguale Unterrichtsprogramm, das in diesem Land entwickelt wurde, ist wegen seines großen Erfolgs weltweit bekannt geworden.

In Europa gibt es sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Länder. Als Beispiel eines monolingualen Landes soll die bilinguale Unterrichtssituation der Bundesrepublik Deutschland untersucht werden; Luxemburg und Belgien sind zwei unterschiedliche Beispiele von Ländern, in denen jeweils drei offizielle Landessprachen gelten.

Abschließend soll in einer Schlussfolgerung vergleichsweise auf die Erfolge, Vor- und Nachteile der Programme eingegangen werden. Auch soll festgestellt werden, ob die westlichen und europäischen Modelle mit dem südafrikanischen Konzept Parallelen aufweisen.

1. Einführung

1.1 Bilingualismus und Mehrsprachigkeit - Begriffsbestimmung

Der amerikanische Linguist Bloomfield definierte 1933 den Begriff Bilingualismus als "a native-like control of two languages". Eine solche Definition schränkt allerdings die Zahl zweisprachiger Individuen stark ein; man könnte fragen, ob es überhaupt solche Menschen gibt - die Bezeichnung „doppelt monolingual“ ("dually monolingual") wäre in dem Fall wohl angebrachter (Saunders 1988:7). Eine Gegenposition lautet, dass Individuen, die in einer fremden Sprache vollständige und sinnvolle Äußerungen produzieren können, bilingual seien. Diese Position wiederum ist zu minimalistisch; jeder Tourist, der eine Grußformel in einer fremden Sprache zu Stande bringt, wäre dann schon bilingual. Apeltauer (1997:7) schlägt folgende (vorläufige) Definition vor: „Zweisprachigkeit ist die Fähigkeit zum alternierenden Gebrauch zweier Sprachen. Analog dazu ist Mehrsprachigkeit alternierender Gebrauch mehrerer (d.h. mindestens dreier) Sprachen.“

In grenznahen Gebieten oder in kleinen Ländern wie Holland oder Ungarn war Zweisprachigkeit schon immer weit verbreitet. Zweisprachigkeit kann jedoch auch durch Migration entstehen, wenn Menschen sich in einer neuen Umgebung orientieren und behaupten wollen, wie beispielsweise die Türken, die nach Deutschland umsiedeln. Erlernt jemand zwei Sprachen ohne formale Unterweisung, spricht man von „natürlicher Zweisprachigkeit“. Zwei- oder

Mehrsprachigkeit kann aber auch erlernt werden (z.B. an Schulen) und wird als „erziehungsbedingte Zweisprachigkeit“ bezeichnet (Apeltauer 1997:8).

Natürliche Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist in bestimmten Regionen ein gesellschaftliches Phänomen. So gilt Belgien als dreisprachiges Land; es wird dort Französisch, Niederländisch und Deutsch gesprochen.

1.2 Individuelle und gesellschaftliche Zweisprachigkeit

Es wird zwischen individueller und gesellschaftlicher Zweisprachigkeit unterschieden (vgl. Apeltauer 1997:8; Baker 1996:4).

1.2.1 Individuelle Zweisprachigkeit

Was individuelle Zweisprachigkeit betrifft, lassen sich diese Zweisprachige in vier Gruppen einteilen (Apeltauer 1997:9f):

Typ 1: balanciert Bilinguale – d.h. solche, die zwei Sprachen sehr gut beherrschen. Es sind Individuen, die beide Sprachen meist unter günstigen Bedingungen erwerben, z.B. wenn die Eltern das Prinzip von Ronjat „eine Person eine Sprache“ (vgl. Saunders 1988:34) befolgen, d.h. jedes Elternteil spricht nur seine Erstsprache mit seinem Kind. Auch Schüler, die an einer englisch- oder afrikaanssprachigen südafrikanischen Oberschule den Matricabschluss gemacht haben, sind mit Englisch und Afrikaans balanciert zweisprachig.

Typ 2: Bilingualismus mit Dominanz der Erstsprache – bezieht sich auf Personen, die ihre zweite Sprache weniger gut beherrschen als ihre Erst- bzw. Muttersprache. Sie werden auch als *normale Zweisprachige* bezeichnet und haben die zweite Sprache erst nach dem vierten Lebensjahr zu erlernen begonnen (nachzeitiger Zweitspracherwerb). Werden ihre Aneignungsprozesse zusätzlich durch formale Unterweisungen unterstützt, spricht man auch vom sekundären Bilingualismus. Eine Dominanz der Erstsprache findet man häufig bei Migrantenkindern, z.B. Erstsprache Türkisch und Zweitsprache Deutsch. Die dominante Sprache wird auch als starke Sprache bezeichnet, die Zweitsprache gilt als schwache Sprache, weil ihr nur eingeschränkte

Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung stehen (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1983:12f).

Typ 3: Bilingualismus mit Dominanz der Zweitsprache – bezieht sich auf Individuen, die ihre Zweitsprache besser beherrschen als ihre Erstsprache. Äußere Bedingungen (wie Migration oder politische Umwälzung) oder innere (wie Partnerwahl oder Karriereplanung) können dazu beitragen, dass Fertigkeiten in einer zweiten Sprache weiterentwickelt werden und die ursprünglich starke Sprache vernachlässigt wird. Dominanz der Zweitsprache Deutsch findet man z.B. bei Kindern von Friesen (starke Sprache Deutsch und schwache Sprache Friesisch). In diesem Fall ist der Friesischunterricht sehr wichtig, damit die Minderheitensprache erhalten bleibt. Oft findet ein Funktionswechsel der beiden Sprachen statt; die Sprachen werden in Abhängigkeit von Konventionen, Themen oder Personen gewechselt. Solch bedarfsorientierter Sprachwechsel, der in Gesprächen stattfindet, wird *Kodewechsel* genannt.

Typ 4: Semilinguale – solche, die nur über sehr begrenzte Fertigkeiten in ihrer Zweitsprache verfügen, d.h. sie können sich in der zweiten Sprache nur sehr schlecht verständigen und werden als „Halbsprachige“ bezeichnet (Apeltauer 1997:11). Daneben gibt es auch Kinder, die sozusagen das Gegenteil von balancierter Zweisprachigkeit verkörpern. Sie haben in beiden Sprachen Defizite in Bezug auf Grammatik und Wortschatz und können in keiner Sprache richtig denken oder sich emotionell ausdrücken (Baker 1996:9). Sie werden darum auch als *doppelseitig halbsprachig* („double semilinguism“) bezeichnet. Ökonomische und soziale Faktoren oder mangelhafter Unterricht sind oftmals die Folgen der unterentwickelten Sprachen. Apeltauer (1997:14) nennt als Beispiel vereinzelte Sprecher des Niederdeutschen, die viele Wörter aus dem Hochdeutschen in ihr Niederdeutsch einflechten. Es handelt sich um sprachliche Erosionserscheinungen, die häufig Vorläufer eines beginnenden Sprachverlustes sind.

1.2.2 Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Auf der gesellschaftlichen Ebene ist festzustellen, dass mehrsprachige Gesellschaften und Staaten die Regel sind und Länder mit einer homogenen monolingualen Bevölkerung (z.B. Island oder die Mongolei) zu den Ausnahmen gehören. Es gibt Länder, die offiziell als einsprachig gelten (z.B. Deutschland oder England), es aber nicht mehr sind. Andere Länder sind offiziell bilingual (z.B. Kanada mit Englisch und Französisch), es werden aber zusätzlich viele Minoritätensprachen gesprochen. Schließlich gibt es Länder, die offiziell mehrsprachig sind, z.B. die Schweiz mit vier oder Südafrika mit elf offiziellen Landessprachen. Es ist unvermeidlich, dass die meisten Länder multilingual sind. Schon allein das Zahlenverhältnis zwischen Staaten und Sprachen unterstreicht die Unvermeidlichkeit: Die Zahl autonomer Staaten liegt unter 200, während die Zahl der Sprachen auf der Erde bei etwa 6000 liegt (Skutnabb-Kangas 1992:39).

1.3 Zweitsprachliche Kompetenzen

1.3.1 Produktiver und rezeptiver Bilingualismus

Bei balanciert Zweisprachigen wird davon ausgegangen, dass sie über zwei starke Sprachen verfügen und dass ihre sprachlichen Fertigkeiten in jeder ihrer Sprachen gleich gut entwickelt ist. Bei den normalen Zweisprachigen dagegen lassen sich im Bereich der vier Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben) gewöhnlich unterschiedliche Beherrschungsgrade nachweisen. Sie gebrauchen beide Sprachen in unterschiedlichen Situationen und zu unterschiedlichen Zwecken. Man spricht in dem Fall von *funktionalem Bilingualismus* (Baker 1996:11). Als Beispiel beschreibt Apeltauer (1997:15) einen Grundschüler mit türkischer Erstsprache (Muttersprache), der am Ende des ersten Schuljahres in Deutschland Deutsch versteht und sich noch etwas stockend in dieser Zweitsprache ausdrücken kann. Weil er keinen Türkischunterricht hatte, kann er fast gar nichts auf Türkisch lesen, kann aber auf Deutsch etwa das lesen und schreiben, was seine Klassenkameraden auch können.

Wenn Individuen Äußerungen in einer fremden Sprache verstehen und Texte, die in dieser Sprache verfasst sind, lesen können, diese Sprache aber nicht sprechen können, spricht man von *rezeptivem Bilingualismus* („passive bilingualism“, Baker 1996:6). Der Gegenbegriff, der mündliche und eventuell auch schriftsprachliche Fertigkeiten einschließt, ist *produktiver Bilingualismus*. Apeltauer schließt also auch diejenigen in seine Definition mit ein (s.o.), die eine fremde Sprache verstehen können.

1.3.2 BISC und CALP

Die zweisprachigen Fähigkeiten betreffend unterscheiden Cummins & Swain (1986:151f) zwei Kompetenzbereiche:

- Erstens: das sprachliche Leistungsvermögen im Bereich der Alltagskommunikation d.h. Grundfertigkeiten im interpersonalen Bereich (basic interpersonal communicative skills oder kurz BICS) und
- zweitens: die Fähigkeit, kognitiv anspruchsvollere und kontextreduzierte Texte zu verstehen und zu verarbeiten (cognitive/academic language proficiency oder kurz CALP).

Cummins meint, dass sich BICS in jeder Sprache relativ unabhängig entwickelt, während die Entwicklung von CALP in einer Zweitsprache eine entwickelte Erstsprache voraussetzt. Das heißt, dass kognitive und schriftsprachliche Fertigkeiten aus der Erstsprache in die Zweitsprache transferiert werden, während die Entwicklung von Fertigkeiten im interaktiven Bereich sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache stärker von Persönlichkeitsmerkmalen abzuhängen scheint.

1.4 Interdependenz in der Entwicklung

1.4.1 Additiver und subtraktiver Bilingualismus

Wallace Lambert prägte 1975 die Bezeichnungen „additiver“ und „subtraktiver“ Bilingualismus (Swain & Lapkin 1991:203). Wer eine zweite Sprache lernt, ohne dass die Erstsprache Gefahr läuft, ersetzt oder vernachlässigt zu werden, fügt seinen Ausdrucks- und Interaktionsmöglichkeiten etwas hinzu. Nicht nur seine sprachlichen, sondern auch seine kognitiven und sozialen Potenziale werden

erweitert. Man spricht hier von *additivem Bilingualismus*, d.h. es ist eine Zweisprachigkeit, die sich positiv auf das gesamte Leistungsvermögen eines Menschen auswirkt. Dieses geschieht vor allem dann, wenn es sich um zwei in einer Gesellschaft hoch angesehene Sprachen handelt. In Deutschland wäre das z.B. Französisch, Italienisch oder Englisch.

Wird die Erstsprache hingegen während der Aneignung einer fremden Sprache vernachlässigt oder sogar verdrängt, so kann sich dies auf die Aneignung der Zweitsprache negativ auswirken. Das passiert z.B. bei Menschen, die aus politischen Gründen ihre Heimat verlassen und in einem fremden Land wohnen müssen. Da der nachzeitige Erwerb einer Zweitsprache abhängig ist vom Entwicklungsstand der Erstsprache, kann sich ein solcher Sprachwechsel bei Kindern negativ auswirken. Es können nicht nur Identitätsprobleme, sondern auch Lernprobleme auftreten. Man redet von *subtraktivem Bilingualismus* (Apeltauer 1997:20f). Die beiden Sprachen werden also in Konkurrenz zueinander gebraucht, während sie im Falle des additiven Bilingualismus komplementär gebraucht werden. Beispiele gibt es in den Vereinigten Staaten, die ein typisches Einwandererland sind. Die Kinder wurden lange Zeit entweder in besonderen Klassen oder im normalen Schulbetrieb der neuen Sprache ausgesetzt. Die Muttersprache (z.B. Spanisch) spielte keine Rolle, es wurde versucht, diese ganz auszuklammern. Das liegt daran, dass der soziale Status der Muttersprachen dieser Kinder in den USA lange Zeit als sehr niedrig galt und auch heute noch ist. Die Kinder sperren sich im Verlauf ihrer Sozialisation gegen ihre ursprüngliche Muttersprache, sie verleugnen sie und verlieren sie schließlich (Wolff 1993:523). Inzwischen hat man in den Vereinigten Staaten erkannt, dass die Förderung der Zweisprachigkeit von Minoritäten- und Einwandererkinder von pädagogischem Interesse ist und es werden Modelle entwickelt, die dieses ermöglichen sollen.

1.4.2 Substraktiver vs. additiver Bilingualismus

Bedenken, dass der Erhalt der Muttersprache in einer Umgebung, in der eine andere Majoritätensprache gesprochen wird, das Erlernen dieser Majoritätensprache verhindert, sind nicht wissenschaftlich begründet. Das substraktive Modell des Bilingualismus, nach dem das Meistern der Zweitsprache

den Verlust der Erstsprache voraussetzt, muss nicht den Rahmen biligualer Erziehung ausmachen. Additiver Bilingualismus, nach dem die Zweitsprache erlernt wird und die Erstsprache gleichzeitig erhalten und entwickelt wird, ist eine gesunde und lebensnotwendige Alternative zum subtraktiven Bilingualismus (Cummins 1981, 1986 bei Ada 1996:448).

1.4.3 Vorteile des additiven Bilingualismus

Vorteile des additiven Bilingualismus gibt es viele: Ada (1996:448) weist darauf hin, dass Peal und Lambert (1962) in ihrer klassischen Untersuchung festgestellt haben, dass Lerner mit einem doppelten Sprachrepertoire über eine verstärkte kognitive Flexibilität verfügen. Seitdem hat die Forschung gezeigt, dass Bilingualismus sich positiv auf die kognitive, linguistische und psychosoziale Entwicklung von Kindern auswirkt. Was für ein Vorteil, wenn man zwei (oder mehr) Sprachen beherrscht! Es ist ironisch, dass z.B. in den USA englischsprachigen Schülern das Erlernen einer zweiten Sprache angerechnet wird, während vom Minoritätenschüler erwartet wird, seine Muttersprache eher zu vermeiden und deshalb zu verlieren und dieser Schüler seine Fähigkeit, zweisprachig zu sein, verliert. Dahingegen kann der Erhalt und die Entwicklung der „Hausprache“ Identität und Selbstbild des Kindes positiv beeinflussen, was wiederum zum akademischen Erfolg beiträgt. Für dominierte Minoritäten wird akademischer Erfolg dadurch bestimmt, in welchem Maße Sprache und Kultur dieser Minoritätenkinder im Schulprogramm eingesetzt werden. Schließlich ist der Erhalt der Muttersprache wichtig für die Familien- und Gemeinschaftsbindung. Wenn Kinder ihre Muttersprache vergessen, verlieren sie ihr kulturelles Erbe und nicht zuletzt die Möglichkeit, mit ihren Großeltern zu kommunizieren (Ada 1996:449).

Der Zweitspracherwerb wird schon seit vielen Jahren erforscht, dahingegen hat die Erforschung der Mehrsprachigkeit erst vor einigen Jahren begonnen. Apeltauer (1997:30) zählt einige diesbezügliche Forschungsergebnisse auf, die zum Erlernen von fremden Sprachen ermutigen sollen:

- Multilinguale sind im impliziten Lernen einer neuen Fremdsprache sowohl Bilingualen als auch Monolingualen überlegen;

- Multilinguale scheinen stärker zu abstrahieren und Muster leichter wiederzuerkennen sowie auf Lernaufgaben flexibler zu reagieren und Gedächtnisstrategien effektiver einsetzen zu können;
- Bilinguale sind Monolingualen bei der Aneignung einer fremden Sprache überlegen
- zuvor gelernte Sprachen wirken sich auf neu zu lernende Sprachen besonders dann aus, wenn eine verwandtschaftliche Beziehung zwischen diesen Sprachen besteht;
- bereits die Beherrschung unterschiedlicher Schriftsysteme scheint sich auf die Aneignung einer Drittsprache positiv auszuwirken.

Kontakte zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen begünstigen die Entstehung von Zwei- und Mehrsprachigkeit insbesondere dann, wenn es sich bei den beteiligten Sprachen um hochbewertete Sprachen handelt, z.B. Deutsch, Italienisch und Französisch. Dagegen werden die Sprachen von Minderheiten, die von Majoritätsangehörigen meist geringer eingestuft werden, von Majoritätsangehörigen nur selten gelernt, während sie aber davon ausgehen, dass Minoritätsangehörige die Sprache der Majorität erlernen. Das ist auch ein Ausdruck von Macht und die Gefahr besteht, dass kleine Sprachen in ihrem Bestand bedroht werden.

1.4.4 Schwellen- und Interdependenzhypothesen

Die Schwellen- und Interdependenzhypothesen beruhen auf Forschungsergebnissen von Cummins & Swain (1986). Die Interdependenzhypothese besagt, dass Sprachfähigkeiten, die in einer Sprache erworben wurden, in die Zweitsprache übertragen werden können. Diese Sprachfähigkeiten werden bei Macdonald (1990:50) aufgezählt:

- metalingualistische Kenntnisse, die damit zu tun haben, wie Sprache funktioniert;
- die Organisation und Folge vom Diskurs;
- Stile der sozialen Interaktion;

- Orthografische Ähnlichkeiten;
- das relative Verhältnis morpho-syntaktischer Systeme und
- die Grammatik in Erzählungen und Geschichten.

Das erreichbare fremdsprachliche Niveau ist folglich auch abhängig vom Muttersprachenniveau des Lerners. Umgekehrt gilt die Interdependenzhypothese auch: Fähigkeiten, die zuerst in der L2 gelernt werden, sind ebenso in die L2 übertragbar, wie es z.B. im Immersionsunterricht der Fall ist. Wenn also ein Lerner in seiner Zweitsprache Lesen lernt, braucht der ganze Leseprozess beim Lesenlernen in der L1 nicht wiederholt zu werden; der zweite Prozess ist wesentlich einfacher (Macdonald 1990:51).

Der Schwellenhypothese zufolge muss bei bilingualen Lernern mindestens in einer der beiden Sprachen (meist in der Muttersprache) ein ausreichendes Niveau („Schwelle“) erreicht werden, um den intellektuellen Reifeprozess nicht zu beeinträchtigen (Raabe 2001:26). Ist dieses Niveau erreicht, hat das Erlernen einer zweiten Sprache keine negative aber auch keine positive Auswirkung auf die kognitive Entwicklung des Lerners. Wird jedoch eine zweite Schwelle überschritten, d.h. ein hohes Niveau sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache erreicht, so wird für den Lerner seine Zweitsprachigkeit von Vorteil sein; es ist die Rede von additivem Bilingualismus (Apeltauer 1997:22).

1.5 Spracherwerb und Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit (*language awareness*) ist ein aus Großbritannien stammendes Konzept, das keine Sprachlehr- oder -lernmethode ist, sondern eine Ergänzung zum Fremdspracherwerb durch Sprachbewusstmachungsprozesse (Luchtenberg 2000:51). Wolff (1993:510) zeigt, dass der Sprachlernprozess nicht stattfinden kann, ohne die Herausbildung von Sprachbewusstheit. Aus der Forschung von Muttersprachen- und natürlichen Zweitsprachenlernen weiß man, dass sich Kinder vieler Merkmale eines Sprachsystems und des Funktionierens von Sprache sehr früh bewusst sind. Sie reflektieren bewusst sprachliche Phänomene, die ihnen auffallen, sie verlangen Auskunft über sprachliche Erscheinungen, die sie nicht verstehen können und sie erklären sich (und

anderen), wie man mit Sprache umgeht. Dieses Verhalten deutet auf das Vorhandensein einer Sprachbewusstheit, die sie im Sprachlernprozess einsetzen. Kinder müssen lernen, sich sprachliche Phänomene bewusst zu machen, um Sprache lernen zu können. Die Fähigkeit, sprachliche Erscheinungen bewusst wahrzunehmen, wird augenscheinlich intuitiv vom Kind erworben. Die möglichst frühe Förderung der Sprachbewusstheit trägt auch außerhalb des familiären Kontextes zur Verbesserung dieser Kompetenz in der Muttersprache wie auch in später zu lernenden Sprachen bei.

Im Fremdsprachenunterricht spielt der Grammatikunterricht oft so eine wichtige Rolle, dass darüber die Förderung der Kommunikationsfähigkeit fast vergessen wird. Lehrer haben mit den traditionellen Formen des Grammatikunterrichts viele negative Erfahrungen gemacht und es muss nach neuen Wegen gesucht werden, um die Lernenden sprechbewusst zu machen. Sprachbewusstheitskonzeptionen im Bereich Grammatik ersetzen den Grammatikunterricht nicht, sie fördern aber das Interesse der Lernenden an sprachlichen Strukturen, indem sie auf deren inhaltliche Bedeutung und ihre Funktion in Texten oder in der Kommunikation verweisen (Luchtenberg 2000:55). Wolff zeigt in seinem Artikel (1993:512), dass bestimmte Ansätze, insbesondere solche, die eine zweite Sprache in den Bewusstmachungsprozess einbeziehen, hierfür besser geeignet sind als Ansätze, die nur muttersprachlich vorgehen. Der Lernprozess kann durch einen bewussten Umgang mit der zu lernenden Sprache und weiteren sprachlichen Phänomenen unterstützt werden. Dabei ist es wichtig, sich vergleichend mit allen bereits beherrschten Sprachen zu beschäftigen, einschließlich der Erstsprache (Luchtenberg 2000:52). Praktisch sieht der Sprachvergleich so aus, dass Lerner - bewusst oder unbewusst – die Zielsprache mit bereits bekannten Sprachen vergleichen und so auf Besonderheiten stoßen, die im Unterricht eingebracht und von der Lehrkraft aufgegriffen und u.U. ergänzt werden. Andererseits regt die Lehrkraft im Unterricht den Vergleich zur Erstsprache an, um so sprachliche Phänomene als abweichend oder übereinstimmend beschreiben zu können (Luchtenberg 2000:55). Ansätze, die sich die Förderung von Sprachbewusstheit als explizites Ziel setzen, sind z.B. das Begegnungssprachenkonzept (Wolff 1993:526) und das Sprachlernen durch Sprachgebrauch (Wolff 1993:527).

Aufgrund der engen Verbindung von Sprache und Kultur liegt es nahe, auch ein Bewusstsein für kulturelle Phänomene in Sprache(n) zu wecken. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts beschäftigt man sich gleichzeitig mit kulturellen Aspekten der Länder, in denen die zu erlernende Sprache gesprochen wird. Auch hierbei gilt eine vergleichende Vorgehensweise, die auch ein Nachdenken über die eigene, vertraute Kultur beinhaltet, als sinnvoll.

Die Sprachbewusstheit ist nicht nur ein wesentlicher Faktor bei der Entwicklung von erstsprachlicher Sprachkompetenz, sondern es ist auch erwiesen, dass zweisprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche oft sehr viel früher metasprachliches Bewusstsein aufweisen als monolingual aufwachsende Kinder. Die Sprachbewusstheit fördert auch ihre sprachliche Analysefähigkeit. Dies kann im Fremdsprachenunterricht positiv unterstützt und ausgenutzt werden (Luchtenberg 2000:54).

„Unter Sprachbewusstheit (language awareness) soll also im weiteren Kontext die Fähigkeit verstanden werden, die Struktur von Sprache, die psychologischen Prozesse der Sprachbenutzung und die Funktionen von Sprache in der Interaktion bewusst wahrnehmen und darüber reflektieren zu können.“ (Wolff 1993:514)

1.6 Sprachbewusstheit im natürlichen und schulischen Spracherwerb

Der Erstsprachenerwerb ist ein Prozess, der vom Sprachlerner selbst gesteuert wird. In der Interaktion mit anderen (Eltern, Geschwistern usw.) analysiert er die ihm begegnenden sprachlichen Daten, generalisiert und abstrahiert sie und erprobt die Erkenntnisse, die er in diesen Verarbeitungsprozessen gewonnen hat, in neuen Interaktionen. So entwickelt er Regeln und Prozeduren für die Steuerung seiner eigenen Sprachproduktion und seines kommunikativen Verhaltens (Wolff 1993:514). Sprachlernprozesse sind also eng an kognitive Prozesse gebunden, die sich nicht auf das Sprachsystem, die Struktur einer Sprache beziehen, sondern auf alle Aspekte menschlicher Kommunikation und Interaktion (Wolff 1993:511). Meistens laufen diese Spracherwerbsprozesse auf einer niedrigen Stufe des Bewusstseins ab. Bewusstmachung der Analyseergebnisse wird erst dann eingesetzt, wenn sich ein sprachliches Phänomen als besonders schwierig

herausstellt. Besonders bei bilingualen Kindern finden sich zahlreiche Hinweise auf Sprachbewusstheit. Weil sie gleichzeitig zwei unterschiedliche Zeichensysteme verarbeiten und lernen müssen, bedienen sie sich besonders häufig der Bewusstmachungsstrategie, um den komplexen Spracherwerbsprozess besser meistern zu können.

Im schulischen Spracherwerb werden folgende Ziele angestrebt: Erweiterung der muttersprachlichen und Ausbau einer fremdsprachlichen Kompetenz durch Einbeziehung von Sprachbewusstheit. Diese Förderung beschränkt sich allerdings hauptsächlich auf grammatische Komponente. Lexikalische Phänomene werden kaum, funktionale und prozessuale Phänomene werden gar nicht berücksichtigt (Wolff 1993:516).

Aus vielen Beispielen spontaner Interaktion bilingual aufwachsender Kinder zeigt es sich, dass ein Kind, das gleichzeitig mit zwei Sprachen aufwächst, in hohem Maße für Sprache sensibilisiert ist und für sich vor allem auf Grund der kontrastierenden Vergleiche zwischen den beiden Sprachen ein erstaunliches Bewusstmachungs-Potenzial entwickelt (Wolff 1993:519).

1.7 Fazit

Die Forschung hat zweifellos bewiesen, dass Bilingualismus bzw. Multilingualismus nicht nur möglich ist, sondern auch viele Vorteile mit sich bringt. Die Frage ist, wie schon Kinder optimal zur Zwei- oder Mehrsprachigkeit erzogen werden können. Wer es nicht von zu Hause aus ist oder es in der Gesellschaft und mehrsprachigen Umgebung ganz natürlich wird, muss es in der Schule lernen. Wann ist der günstigste Beginn, welche Methode gebraucht man? Wie kann also bilinguale Erziehung am besten durchgeführt werden? Anhand verschiedener Modelle soll nun gezeigt werden, welche Erfahrungen verschiedene Länder unter sehr unterschiedlichen Umständen gemacht haben. Die USA haben in den 60er Jahren die bilinguale Erziehung eingeführt (Baker 1996:165). Kanada ist offiziell ein zweisprachiges Land, in dem die Immersionspädagogik in ihrer modernen Form entstand (Ramer 2001:5). In Europa nimmt die bilinguale Erziehung an Schulen einen immer wichtigeren Platz ein. Es soll hier vor allem auf Deutschland eingegangen werden. Schließlich soll auch die Sprachensituation in

Südafrika betrachtet werden – ein Land, in dem es nicht nur elf offizielle Landessprachen gibt, sondern in dem auch mehrere Minoritätensprachen gesprochen werden, eine davon Deutsch.

2. Die USA

2.1 Geschichtliche Entwicklung

In den USA wurde bilinguale Erziehung in den 60er Jahren eingeführt. Baker (1996:165) weist darauf hin, dass bilinguale Erziehung unbedingt im historischen Konzept der Migration und der politischen Bewegungen (wie z.B. die Bürgerrechtsbewegung), der Erziehungsmöglichkeiten für alle und der „melting pot“- (Schmelztiegel-) Politik (d.h. Integration, Assimilation) verstanden werden muss. Bilinguale Erziehung steht unter dem Einfluss eines weiten sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Rahmens. Wenn das Erziehungssystem betrachtet wird als Dienstleistung an eine Gesellschaft und nicht an ein Individuum (sprich einen Lerner) erkennt man, dass die Erziehungspolitik zum großen Teil durch wirtschaftliche, soziale und politische Faktoren bestimmt wird (vgl. Spener 1996:424).

Jeder Präsident, angefangen mit Präsident Johnson in den 60er Jahren, hatte seine eigene Einstellung zur bilingualen Erziehung (Black 1995:53). Es überrascht kaum, dass die Schulen bei dem Hin und Her der jeweiligen Regierung verwirrt und verunsichert waren, was die bilinguale Einstellung und die Art ihrer lokalen Programme betraf. Die Kontroverse um bilinguale Erziehung wurde seit drei oder vier Jahrzehnten immer wieder diskutiert, doch nie gelöst.

Baker (1996:166f) identifiziert vier sich überschneidende Perioden in der amerikanischen Erziehungspolitik des Bilingualismus: die *permissive* (zulassende), *restrictive* (einschränkende), *opportunist* (begünstigende) und *dismissive* (ablehnende) Periode. Es gibt Ausnahmen und Abweichungen in den verschiedenen Staaten, doch im Großen und Ganzen sind Verschiebungen in den Ideologien, in der Bevorzugung und in der Praxis zu unterscheiden.

2.1.1 *Permissive Period*

Lange bevor europäische Einwanderer in die Vereinigten Staaten kamen, gab es dort schon an die zweihundert verschiedene einheimische Sprachen (Baker 1996:166). Im 18. und 19. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg trugen die

Einwanderer aus vielen Teilen Europas zu einer noch größeren Sprachenverschiedenheit bei, die aber allgemein akzeptiert und auch gefördert wurde. Die Sprachenvarietät war die Norm und wurde durch Religion, Zeitungen in verschiedenen Sprachen und in privaten und öffentlichen Schulen ermutigt. In deutschen Gemeinschaften gab es beispielsweise deutsch-englische Schulen. Solange Erziehungsfragen in den Händen der Städte oder der Distrikte lag, war die Unterrichtssprache kein Thema.

2.1.2 Restrictive Period

Mit den ständig wachsenden Einwandererzahlen Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts änderte sich die Haltung dem Bilingualismus und der zweisprachigen Erziehung gegenüber. Die Klassen der öffentlichen Schulen füllten sich mit Einwandererkindern und man fürchtete den zunehmenden fremden Einfluss. Der Ruf nach Integration, Harmonisierung und Assimilation der Einwanderer wurde laut. Sie sollten amerikanisiert werden und Englischkenntnisse wurden mit Lokalität den Vereinigten Staaten gegenüber gleichgesetzt. 1906 wurde gesetzlich bestimmt, dass für eine Einbürgerung Englischkenntnisse vorgewiesen werden müssen. 1919 schrieb ein Gesetz vor, dass alle Schulen, öffentlich oder privat, einschließlich der Grundstufe, die englische Sprache als Unterrichtsmedium gebrauchen müssen. Außerdem trug der Zweite Weltkrieg dazu bei, dass die deutsche Sprache als Gefährdung der amerikanischen Einheit gesehen wurde. Linguistische Verschiedenheit wurde mit linguistischer Intoleranz ersetzt. In den Schulen wurden die verschiedenen Sprachen und Kulturen assimiliert und integriert. Es bestand kaum mehr Interesse an Fremdsprachenerwerb. Staatliche Unterstützung von Privatschulen und kirchlichen Schulen wurde aufgehoben. Diese restriktive Periode dauerte bis in die sechziger Jahre.

2.1.3 Opportunist Period

Als die Russen 1957 ihren Sputnik ins All schickten, gab es ein heilsames Erschrecken unter den amerikanischen Politikern und auch in der Öffentlichkeit. Es wurde nun nach der Ausbildungsqualität gefragt, nach wissenschaftlicher Kreativität und der Kompetenz der USA, in der zunehmend internationalen Welt

konkurrieren zu können. Man begann daran zu zweifeln, ob Englisch als „melting-pot“-Sprache wirklich so effektiv sei und es erwachte ein neues Bewusstsein für Fremdsprachenunterricht. Dazu kam in den 60er Jahren die Bürgerrechtbewegung, die sich für die Rechte der afrikanischen Amerikaner einsetzte und auch die Gleichberechtigung in der Erziehung forderte. 1985 wurde durch Gesetzgebung das Fremdsprachenlernen an Grundschulen, Oberschulen und Universitäten empfohlen.

Bilinguale Schulen und auch ethnische Gemeinschaftsschulen, die Muttersprachenunterricht anboten, wurden wieder eingeführt.

2.1.4 Dismissive Period

Parallel zum bilingualen Unterricht der letzten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts, entstand in den 80er Jahren eine Bewegung, die Submersion und bilinguale Erziehung nur als eine Übergangsphase vorzog. 1978 wurde „*Transitional Bilingual Education*“ autorisiert, d.h. die Muttersprache (*native language*) wurde übergangsweise nur so lange im Unterricht benutzt, bis das Kind im Englischen kompetent war. Bilinguale Unterrichtsprogramme wurden nicht mehr staatlich finanziert.

Die Reagan-Regierung stand der bilingualen Erziehung besonders kritisch und ablehnend gegenüber. Sie war der Überzeugung, dass durch den Erhalt der einheimischen Sprache der englische Spracherwerb vernachlässigt würde. Unterricht in der Minoritätensprache sowie die so genannten starken Formen des bilingualen Unterrichts wurden von politischer Seite abgelehnt. Folgendes Zitat des Präsidenten Reagan (Cummins 1991:187) fasst die starke Ablehnung der bilingualen Erziehungsprogramme zusammen:

It is absolutely wrong and against American concepts to have a bilingual education program that is now openly, admittedly dedicated to preserving students' native language and never getting them adequate in English so they can go out into the job market and participate. (Democrat-Chronicle, Rochester, March 3, 1981).

Diese Argumentation gegen den Bilingualismus zeigt ganz klar die Überzeugung, dass diese Programme die nationale Einheit bedrohten. Der Erwerb der

englischen Sprache sei der Schlüssel zur Gleichheit in der Erziehung und ein verbindender Faktor für die Bevölkerungsdiversität der Vereinigten Staaten – so der derzeitige Staatssekretär W. Bennett (Cummins 1991:188).

2.2 Bilinguale Erziehungsprogramme in den USA

2.2.1 *Submersion*

Das Bildungsprogramm *Submersion* ist ein „Schwimm-oder-ertrink-Programm“ (Skutnabb-Kangas 1992:65), in dem die Kinder einer Sprachminderheit mit einer zweitrangig angesehenen Muttersprache gezwungen werden, im Medium der hoch angesehenen Mehrheitssprache dem Unterricht zu folgen und zwar in Unterrichtsklassen, in denen auch Kinder der Mehrheitensprache sind, für die die Unterrichtssprache gleichzeitig die Muttersprache ist. Der Lehrer ist der Muttersprache der Minderheitenkinder nicht mächtig, d.h. es wird im Unterricht nur die Mehrheitensprache benutzt. Das führt zu Dominanz der Mehrheitensprache auf Kosten der Minderheitensprache. Gesellschaftlich bedeutet das Assimilation und Marginalisierung für die meisten dieser Kinder (Skutnabb-Kangas 1992:53).

In den USA gibt es außerdem die ***structured immersion-Programme*** (Baker 1996:174), die auch eine Form der Submersion sind, wo aber in der Klasse nur Kinder der Sprachminderheit und keine der Sprachmehrheit sind. Der Lehrer spricht eine vereinfachte Form der Mehrheitssprache und die Kinder können sich vor allem am Anfang noch in ihrer Muttersprache am Unterricht beteiligen, aber mit der Zeit wird sie durch die Mehrheitensprache ersetzt.

Grundziel der Submersionenprogramme ist also Assimilation der Minoritätensprecher. Einwandererkinder sollen integriert werden, durch Submersion wird das möglich.

2.2.2 *Submersion mit pull-out- oder withdrawal-Klassen*

Kinder aus Sprachminoritäten in *mainstream*-Schulen werden aus der Klasse entzogen, um ihnen zusätzlichen Sprachunterricht in der Mehrheitensprache zu erteilen. In den USA sind das also Programme, in denen Englisch als zweite Sprache unterrichtet wird. Diese *withdrawal*-Klassen sind verwaltungstechnisch leicht zu handhaben und verursachen wenig oder keine zusätzlichen Kosten.

Eine weitere Variation dieser *withdrawal*-Klassen ist der so genannte ***sheltered english*** oder ***sheltered content teaching***. Hier bekommen Minoritätensprecher Sachfachunterricht in der Mehrheitensprache, aber mit einem vereinfachten Vokabular und angepassten Materialien und Methoden (z.B. kooperatives Lernen); das Unterrichtsmedium ist also nur Englisch. Unterrichtsinhalte und -materialien werden gezielt der bestehenden Sprachkompetenz der Lerner angepasst. Im Gegensatz zur *withdrawal*-Klasse, in der englischer Sprachunterricht im Zentrum steht wird, geht es hier um Unterrichtsinhalte.

Diese Lerner werden also zeitweise von den Englisch-Muttersprachlern getrennt. Vorteile sind erstens, dass die Lerner mehr Gelegenheit zur aktiven Unterrichtsteilnahme haben und dabei wahrscheinlich viel weniger gehemmt sind, als wenn sie es in Anwesenheit von Muttersprachlern sind. Zweitens kann die Lehrkraft sich mit größerer Sensibilität um die linguistischen, kulturellen und emotionalen Bedürfnisse einer homogenen Gruppe kümmern und drittens entsteht unter den Lernern ein Zusammengehörigkeitsgefühl.

2.2.3 Transitional bilingual Education

Dieser Erziehungstyp ist die allgemeinste Form des bilingualen Unterrichts in den USA, die auch staatlich am stärksten unterstützt wird (Baker 1996:178). Nach dem transitorischen Programm werden Minderheitenkinder für einige Jahre in ihrer – weniger angesehenen – Muttersprache unterrichtet, wobei ihre Muttersprache keinen eigenen, sondern nur instrumentellen und funktionellen Wert hat. D.h. sie wird verwendet, um den Zweitspracherwerb zu erleichtern und um zu verhindern, dass für die Kinder in den Fächern während des Zweitspracherwerbs allzu große Lücken entstehen. Der Englischunterricht konzentriert sich auf die Entwicklung der kommunikativen Sprechfertigkeiten im Englischen. Sobald die Lerner in der Mehrheitssprache einigermaßen kompetent geworden sind, werden sie in ein Programm aufgenommen, in dem die Mehrheitssprache Unterrichtssprache ist (Skutnabb-Kangas 1992:65). Meist dauern diese Programme nur zwei bis drei Jahre. Es findet kein formeller Unterricht in der Muttersprache dieser Minderheitenlerner mehr statt – weder als Unterrichtssprache in einem Fach, noch als Fach an sich – und die Folge ist, dass die Lerner sich auf dem besten

Weg zu einem *limited bilingualism* (begrenzten Bilingualismus) befinden (Spener 1996:439).

Skutnabb-Kangas (1992:53) meint, dass transitorische Programme auch zum Submersionstyp gehören; sie sind eine etwas raffiniertere Form der Submersion. Ziel der transitorischen Erziehung ist Assimilation (Baker 1996:178).

Transitorische bilinguale Erziehung kann in zwei Haupttypen unterteilt werden: **früher Abgang** (*early exit*) und **später Abgang** (*late exit*). Beim frühen Abgang werden maximal zwei Jahre lang muttersprachliche Hilfe zugelassen; später Abgang erlaubt rund 40% Unterricht in der Muttersprache bis zur sechsten Klasse (Baker 1996:178).

Bei der Durchführung dieser Programme müssen die Lehrkräfte selbstverständlich bilingual sein. Sie können zwischen den Sprachen hin und her wechseln und stehen der Minderheitensprache positiv gegenüber.

Die bilinguale Lehrkraft kann sozusagen unmerklich den Übergang von einer zur anderen Sprache fördern und die Assimilation in die Mehrheitskultur bewerkstelligen. Die Mehrheitensprache wird den Lernern dann nicht so aufgezwungen, wie es ihnen bei einer monolingualen (englischsprachigen) Lehrkraft vorkommen würde. Oft sind in den Schulen die Personen mit Macht und Prestige englische Monolinguale (z.B. die Schulleiter) und die untergeordneten Personen, wie Pförtner und Putzpersonal, die Sprecher einer Minderheitensprache. Dadurch erhält die Minderheitensprache das Stigma von Dienerschaft.

Bilinguale Lehrkräfte können mit den Einwanderergemeinschaften zusammenarbeiten, indem sie Englisch in einem transitorischen Erziehungsprogramm unterrichten, aber gleichzeitig den Erhalt der Minoritätensprache anstreben.

2.2.4 *Mainstream education* (mit Fremdsprachenunterricht)

In den USA, aber auch in Australasien, Kanada und in vielen Ländern Europas empfangen die meisten Kinder ihren Schulunterricht in der Majoritätensprache. Die Kinder von englischsprachigen monolingualen Eltern z.B. besuchen Schulen, in denen Englisch das Medium des Unterrichts ist. Oft wird aber auch

Fremdsprachen- oder L2-Unterricht angeboten. Man kann hier von einem *drip-feed*-Sprachprogramm sprechen, d.h. der Fremdsprachenunterricht wird nur „tropfenweise“ z.B. eine halbe Stunde pro Tag erteilt. Die Sprache ist in diesem Fall nur ein Fach im Curriculum, wie Mathematik, Erdkunde oder Geschichte. In den USA wurde jedoch festgestellt, dass diese Art des Zweitsprachenunterrichts nicht sehr erfolgreich ist. Wo Schulkinder fünf bis zwölf Jahre lang den Zweitsprachenunterricht so tropfenweise bekommen, sind sie selten fähig, die Zweitsprache fließend zu sprechen, oft können sie kaum in dieser Sprache mit Muttersprachlern kommunizieren (Baker 1996:179). Die meisten vergessen und verlernen die Sprache, sobald sie mit dem Unterricht aufhören. *mainstream*-Erziehung ergibt selten balancierte Zweisprachige. Wenn allerdings die Motivation hoch ist, wenn wirtschaftliche Umstände den Fremdsprachenerwerb z.B. als Handelssprache ermutigen, dann kann diese Art des Fremdsprachenlernens erfolgreich sein. Baker (1996:180) nennt Skandinavien als Beispiel, wo viele Lerner Englisch fließend sprechen können, weil die Motivation vorhanden ist.

2.2.5 *Developmental maintenance and heritage language bilingual education*

Diese Form der bilingualen Erziehung findet dort statt, wo Kinder einer Sprachminderheit ihre geerbte, einheimische und/oder ethnische Muttersprache in der Schule als Unterrichtsmedium gebrauchen. Das Ziel ist balancierte Zweisprachigkeit. Beispiele sind Navajo oder Spanisch als Medium oder wenigstens teilweise als Medium in US-Schulen, Katalanisch in Spanien, Ukrainisch in Kanada, Finnisch in Schweden und Walisisch in Wales (Baker 1996:184). Die einheimische Muttersprache des Kindes wird geschützt und weiter entwickelt, während gleichzeitig die Mehrheitssprache entwickelt und gefördert wird.

In den USA werden diese Schulen ***ethnic community mother tongue-Schulen*** genannt (Baker 1996:185). Es gibt mehr als 5000 dieser Schulen in allen Staaten der USA. Sie werden von Gemeinschaften getragen – oftmals sind es religiöse Gemeinschaften - die befürchten, ihre Muttersprache zu verlieren. Sie werden oft auch von ausländischen Regierungen unterstützt und sind Privatschulen. Diese

Schulen spielen eine wichtige Rolle, indem sie vielen Einwanderern und deren Kindern eine Identität verschaffen.

Entwicklungs- und Erhaltungsprogramme in den USA sind inhaltlich und strukturell unterschiedlich. Einige Eigenschaften sind:

- Die Minderheitssprache ist manchmal die Mehrheitssprache der lokalen Gemeinschaft (*community*), z.B. wenn Spanisch von der Mehrheit der Menschen in der Gemeinschaft, in der sie wohnen, gesprochen wird.
- Eltern haben eine Wahl. Sie können sich entscheiden, ob sie ihre Kinder in die *mainstream*-Schule schicken wollen, oder ob sie die Schule mit dem *heritage*-Sprachunterricht vorziehen.
- Die Muttersprache der Minderheit wird circa zur Hälfte der Curriculum-Zeit eingesetzt. Einige Fächer werden auf Englisch, einige in der Minderheitensprache unterrichtet. Es besteht die Tendenz, die technischen und naturwissenschaftlichen Fächer in der Mehrheitensprache zu unterrichten.
- An manchen Schulen wird fast nur in der Minderheitssprache unterrichtet mit der Begründung, dass die Lerner Konzepte, Fertigkeiten und Wissen mit Leichtigkeit in die Mehrheitssprache übertragen (Interdependenzhypothese). Kann das Kind auf Spanisch multiplizieren, braucht dieses mathematische Konzept nicht noch einmal auf Englisch unterrichtet zu werden.
- Eine Minderheitensprache geht leicht verloren, eine Mehrheitensprache lässt sich dagegen leicht aneignen. Indem die Minderheitenkinder in einer Umgebung der Mehrheitensprache leben, bekommen sie durch Fernsehen, Werbung, Geschäfte, Verkehrszeichen und Straßenschilder, Videos, Computerspiele und Besuche schon fast von allein und ganz nebenbei eine Sprachkompetenz in der Mehrheitensprache, so dass die Konzentration auf die Minderheitensprache in der Schule gerechtfertigt ist.

- Meistens sind diese *heritage language*-Schulen nur Grundschulen. Das muss nicht so sein. In Wales gibt es z.B. Schulen, in denen auch in der Sekundarstufe die Minderheitensprache als Unterrichtsmedium eingesetzt wird und das ist auch in weiterführenden Ausbildungsstätten wie Universitäten möglich.

2.2.6 Two-way oder dual language bilingual education

Dass Bilingualismus kein Defizit ist, der behoben oder geheilt werden muss, wie in den meisten transitorischen Programmen, sondern eher eine intellektuelle und erzieherische Bereicherung für das Individuum und die Gesellschaft, hat Joshua Fishman immer wieder betont (Cummins 1991:183f). Sein Anliegen wurde endlich gehört, als in den 90er Jahren die *two-way* bilingualen Programme immer mehr eingesetzt und durchgeführt wurden. Das *two-way*-Programm beinhaltet, dass sich ungefähr die gleiche Anzahl Sprachminderheiten- und Sprachmehrheitenlerner zusammen im gleichen Klassenzimmer befinden. In den USA sind auch oft 50% Englischlerner (z.B. haitische Kreolsprecher) in der Klasse, die restlichen Lerner sind Sprachminderheitenlerner, die aber relativ fließend Englisch sprechen können. An amerikanischen Grundschulen sind oftmals die Hälfte der Lerner aus spanischsprechenden, die andere Hälfte aus englischen monolingualen Häusern. Beide Sprachen werden im Unterricht und beim Lernen eingesetzt; das Ziel ist, relativ balancierte Zweisprachige zu „produzieren“. Lese- und Schreibfertigkeit werden in beiden Sprachen entweder gleichzeitig oder mit anfänglicher Betonung auf die jeweilige Muttersprache angestrebt.

Meistens wird das Programm in der Grundschule angewandt. Vier Eigenschaften dieses Programms sind zu unterscheiden:

- Es wird zu 50% in einer nicht-englischen Sprache (die Minderheitensprache) unterrichtet.
- In jeder Unterrichtsstunde wird nur eine Sprache benutzt.
- Die gleiche Anzahl Englisch- und Nicht-Englischsprecher befinden sich in einer Klasse.

- Die Englisch- und Nicht-Englischsprecher werden in allen Unterrichtsstunden integriert.

Christian, Howard & Loeb (2000:4) nennen die Möglichkeit zweier Modelle, in denen der Zeitfaktor unterschiedlich ist. Im „90/10“-Modell wird in den Anfangsjahren für alle Lerner hauptsächlich die Minderheitensprache im Unterricht benutzt (d.h. 90%). Englisch wird jedes Jahr zunehmend als Unterrichtsmedium eingesetzt bis das Verhältnis zu 50% Zeit pro Sprache angeglichen ist. In diesem Programm machen die Sprecher der Mehrheitensprache eine Immersion in die Zweitsprache durch, während die Sprecher der Minderheitensprache Muttersprachenunterricht bekommen und nur allmählich in den Unterricht mit Englisch als Unterrichtsmedium eingeführt werden.

In dem „50/50“-Modell ist der Anteil beider Sprachen am Unterricht von Anfang an mehr oder weniger gleich, d.h. beide Sprachen werden jeweils in etwa 50% der Zeit benutzt.

Die Sprachbalance ist sehr wichtig. Entsteht ein ungleiches Verhältnis, wird leicht der Gebrauch einer der beiden Sprachen ausgeschlossen oder eine Sprachgruppe wird verdrängt (z.B. die Spanischsprecher werden aus der englischsprachigen Gruppe ausgeschlossen). Trennung statt Integration ist die Folge. Für so eine *two-way-language*-Schule oder –Klasse müssen die Lerner mit Sorgfalt ausgewählt werden. Falls doch eine Unausgewogenheit der beiden Sprachgruppen besteht, ist es vorteilhafter, wenn Lerner der Minderheitensprache eine kleine Mehrheit bilden. Die Mehrheitensprache ist außerhalb der Schule genügend vertreten (z.B. durch die Medien usw.), so dass der Gebrauch der Minderheitensprache innerhalb der Schule dadurch ausgeglichen wird.

Um bilinguale, multikulturelle Lerner zu produzieren, die in zwei Sprachen Lese- und Schreibfertigkeit vorweisen können, müssen die folgenden Praktiken in einer *two-way*-Schule durchgeführt werden:

- Die beiden Sprachen (z.B. Spanisch und Englisch, Chinesisch und Englisch oder haitisches Kreolisch und Englisch) haben an der Schule gleichen Status. Beide Sprachen werden als Unterrichtssprachen eingesetzt. Die Inhalte dürfen allerdings nicht in beiden Sprachen wiederholt werden.

- Die Schulkommunikation ist zweisprachig. Informationen usw. auf den Anschlagbrettern in und außerhalb der Klassenzimmer werden in beiden Sprachen angeboten. Bei kulturellen Veranstaltungen und außerschulischen Aktivitäten werden beide Sprachen eingesetzt. Ansagen über eine Lautsprecher-Anlage werden in beiden Sprachen durchgeführt und Elternrundschreiben sind ebenfalls zweisprachig.
- In manchen *two-way*-Schulen werden beide Sprachen als Fachgegenstand unterrichtet (*language arts instruction*). Dazu gehören Rechtschreibung, Grammatik, Metaphorik und kommunikative Fertigkeiten. Andere Schulen dieser Art halten den Gebrauch der beiden Sprachen als Unterrichtsmedium für ausreichend in der Entwicklung zum Bilingualismus. Lerner sollen informell in beiden Sprachen kompetent werden durch das Curriculum und durch die Interaktion mit den anderen Lernern, die Rollenmodelle in der Erstsprache sind. In beiden Fällen wird Leseverständnis und Schreibfertigkeit im Curriculum stark betont; das Ziel ist neben voller Bilingualität auch die Fähigkeit im Leseverständnis und Schreiben in beiden Sprachen.
- Die Lehrkräfte in diesen Doppelsprachklassen sind oft bilingual; sie verwenden beide Sprachen abwechselnd. Ansonsten müssen die Lehrkräfte in Paaren als Team zusammen arbeiten. Die Eltern der Minderheitensprache können eine wertvolle Hilfe im Unterricht sein, z.B. können die spanischen Eltern oder Großeltern über spanische Sitten und Gebräuche, Traditionen und Feste erzählen, was von großem kulturellen Wert ist.
- Was die Länge der *two-way*-Programme betrifft, sollte die Zeit nicht zu knapp bemessen werden. Sie sollten sich mindestens über vier Jahre erstrecken. Danach wird zunehmend auf Englisch unterrichtet.

Der zentrale Gedanke dieser Doppelsprachschulen ist Sprachtrennung und die Einteilung in Bereiche (*compartmentalization*). Es wird immer nur eine Sprache zurzeit benutzt. Sprachgrenzen werden durch Zeiteinteilung, Curriculuminhalt und

–unterricht errichtet. Das könnte etwa folgendermaßen aussehen: Die Sprachen werden abwechselnd an verschiedenen Tagen gebraucht, z.B. an einem Tag Spanisch, am nächsten Englisch; ganz streng der Reihe nach. An der Klassenzimmertür hängt jeden Tag ein Zettel, auf dem die Sprache des Tages angekündigt wird.

Die verschiedenen Unterrichtsstunden können auch in verschiedenen Sprachen abgehalten und regelmäßig abgewechselt werden, z.B. montags, mittwochs und freitags wird Mathematik auf Spanisch unterrichtet, dienstags und donnerstags auf Englisch; in der nächsten Woche wird die Reihenfolge umgekehrt.

Die Sprachen können aber auch wochenweise oder semesterweise abgewechselt werden. Wichtig ist, dass die Sprachgrenzen deutlich bestehen bleiben. Sprachmischung soll nicht stattfinden. Die Lerner sollen einander helfen und beistehen; Abhängigkeit voneinander soll nicht nur die Zusammenarbeit und Freundschaft fördern, sondern auch Lernen und Leistung anregen. Dass der Sprachwechsel vor allem im Anfängerunterricht vorkommt, ist allerdings ein ganz natürliches Phänomen.

Seit 1989 hat es eine deutliche Zunahme der *two-way* bilingualen Schulen in den USA gegeben (Baker 1996:192). Die große Mehrheit dieser Schulen unterrichtet auf Spanisch-Englisch, doch es gibt auch Schulen mit Kantonesisch-Englisch, Portugiesisch-Englisch, Haiti-Kreolisch-Englisch, Koreanisch-Englisch, Russisch-Englisch, Japanisch-Englisch und Französisch-Englisch. Die meisten Schulen bieten den Doppelsprachunterricht ab Kindergarten bis zur sechsten Klasse an.

Nicht nur soll dieses Doppelsprachprogramm die Minderheitensprachen in einem Land erhalten und die Sprecher der Mehrheitssprache um eine weitere Sprache bereichern, sondern es soll auch gegenseitiges kulturelles Verständnis und gegenseitige Wertschätzung gefördert werden.

Aus Forschungsergebnissen geht laut Christian, Howard & Loeb (2000:2) hervor, dass dieses Modell in Bezug auf den Erst- und Zweitsprachenerwerb geeignet und vorteilhaft ist für sowohl die Minderheitensprecher als auch die Mehrheitensprecher. Im Fall der Minderheitensprecher zeigt sich, dass das akademische Wissen und die akademischen Fertigkeiten, die durch eine Sprache

erworben werden, den Weg für den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten in der Zweitsprache bahnen. Wenn Minderheitenlerner in der Erstsprache unterrichtet werden, zusammen mit balanciertem Zweitsprachenunterricht, erreichen diese Lerner höhere akademische Leistungen als wenn sie nur in der Zweitsprache (sprich der Mehrheitensprache) unterrichtet würden.

Zweitens bildet die gründliche Entwicklung der Sprech-, Lese- und Schreibfertigkeiten in der Erstsprache der Minderheitensprecher eine gute Grundlage für den Lese- und Schreiberwerb und andere akademische Fertigkeiten in der englischen Sprache. Allgemeine Fertigkeiten, die in einer Sprache erworben werden, lassen sich ohne Weiteres auf die Zweitsprache übertragen und tragen folglich zum Zweitsprachenerwerb bei.

Drittens erweist sich diese Art Immersionsprogramm für Sprecher der Mehrheitensprache insofern als vorteilhaft, dass sie ein hohes Niveau in der Zweitsprache erreichen, ohne ihre akademischen Leistungen oder Erstsprachenentwicklung zu beeinträchtigen.

Letztlich hat die Forschung bewiesen, dass Sprache optimal gelernt wird, wenn sie Unterrichtsmedium ist und sich der Blickpunkt nicht nur auf die Sprache selber konzentriert. In diesem Unterrichtsmodell lernen Lerner Sprache, indem akademische Inhalte durch sie vermittelt werden, denn es besteht eine reale Notwendigkeit zur Kommunikation. Die Integration der Englischsprecher mit Sprechern einer Sprachenminderheit fördert den Zweitsprachenerwerb, durch authentische, bedeutungsvolle Interaktion zwischen den beiden Sprachgruppen.

2.3 Fazit

Die USA sind, wie gesagt, ein typisches Einwandererland. Durch die ständig steigende Zahl der Einwanderer und auch deren im Allgemeinen großen Familien ist die am schnellsten wachsende Bevölkerungsgruppe die der Sprachenminderheiten. Zwischen 1975 und 1985 wanderten ca. eine Million Flüchtlinge in die USA ein (Tucker 1991:75). Die meisten kamen aus Südostasien, eine große Anzahl aus Osteuropa, aber auch aus Russland, der Karibik, Afrika und dem Mittelosten. Dazu kommen mehrere Millionen illegale Zuwanderer aus Zentral-Amerika und der Karibik. Vor allem die schwarzen und spanischen

Familien sind im Durchschnitt größer als die Familien der amerikanischen Mehrheitsbevölkerung. In 53 der größten amerikanischen Städte würde, nach damaligen statistischen Berechnungen, bereits im Jahr 2000 die Schulbevölkerung einer Sprachminderheit angehören.

Dass diese Tatsache einen Einfluss auf die Schul – und Erziehungspolitik hat, steht außer Zweifel. Es hat sich in der Einstellung der USA-Regierungen den Sprachminderheiten gegenüber gezeigt, dass eigentlich keine der Regierungen viel Verständnis für die Minderheiten mit ihren verschiedenen einheimischen Sprachen und Kulturen aufgebracht hat. Das wird auch in den verschiedenen Erziehungsprogrammen deutlich, die in den USA ein- und durchgeführt wurden.

Wurden im 18. und 19. Jahrhundert bis hin zum Zweiten Weltkrieg fremde Sprachen und Kulturen akzeptiert und toleriert, so trat mit dem Ausbruch des Zweiten Weltkriegs eine deutliche Änderung in dieser Tendenz ein. Bereits zu Anfang des 20. Jahrhunderts, als der Einwandererstrom stark zunahm, fühlte man sich in seiner Sprache und Kultur von dem vielen Fremden bedroht. Daraus entwickelte sich eine starke Loyalität dem eigenen Land gegenüber, die dann auch von den Einwanderern gefordert wurde, wenn sie denn in diesem Land leben und heimisch werden wollten. Sie sollten sich integrieren und assimilieren – d.h. sie sollten Amerikaner werden, deren Sprache sprechen und die amerikanische Kultur übernehmen. Um dieses zu erzwingen, wurde die staatliche Unterstützung aller Privat- und kirchlichen Schulen aufgehoben. Es durfte nur noch Englisch als Unterrichtsmedium an allen Schulen gebraucht werden. Das Schlagwort war Englisch als „*melting-pot*“-Sprache.

Ab Ende der fünfziger Jahre wurde aus bereits genannten Gründen aus dem „*melting-pot*“ ein „*salad bowl*“ (Black 1995:16), d.h. die Diversität der Sprachen und Kulturen sollte nicht nur akzeptiert und toleriert, sondern auch ermutigt und gefördert werden. Forschung hatte ergeben, dass Personen, die eine konsequente bilinguale Entwicklung durchmachen, ihre monolingualen Gegenüber, was Kreativität und Problemlösung anbetrifft, weit überflügeln (Tucker 1991:77). Es entstand ein neues Bewusstsein und Bedürfnis nach Zweisprachigkeit. Bilinguale Schulen wurden wieder seitens der Regierung erlaubt und unterstützt.

Die 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts entfachten eine neue Diskussion über das Thema „bilingualer Unterricht“. Die Regierung Präsident Reagans war überzeugt, dass die Entwicklung der Muttersprache von Minderheitensprechern dem Lernen der englischen Sprache nicht zuträglich sei, im Gegenteil, wer in Amerika wohne, solle Englisch lernen, damit er sich am Arbeitsmarkt beteiligen und dort eine produktive Rolle spielen könne. Damit die Zuwanderer möglichst einfach und schnell die englische Sprache lernten, wurde als bilinguales Erziehungsprogramm transitorische bilinguale Erziehung autorisiert.

Dieses Programm - wie die Mehrheit der in den USA üblichen bilingualen Bildungsprogramme - ist allerdings nur eine schwache Form der bilingualen Erziehung. Das Unterrichtsziel bleibt die Assimilation der Sprecher einer Minderheitensprache. Da Englisch die Unterrichtssprache ist, sind die Lerner nach Abschluss des Programms monolingual. Dasselbe gilt für die Submersion mit den *withdrawal*-Klassen und auch für das *mainstream*-Programm, das allerdings Fremdsprachenunterricht mit einschließt. Es findet jedoch nur eine begrenzte Bereicherung statt und das Ergebnis ist letztlich auch nur ein begrenzter Bilingualismus.

Es gibt nur zwei so genannte starke Formen des bilingualen Unterrichts und der Lese- und Schreibkompetenz in zwei Sprachen, und zwar das *maintenance/heritage-language program* und das *two-way/dual language program*. Diese Programme scheinen erfolgreich zu sein, denn sie dienen nicht nur dem Erhalt der Minderheitensprache, sondern auch dem Bilingualismus und der Lese- und Schreibkompetenz in beiden Sprachen.

3. Kanada

3.1 Geschichtliche Entwicklung

Das Wort *Immersion* bedeutet eintauchen. Gemeint ist, dass die zu lernende Fremdsprache nicht als Unterrichtsgegenstand, sondern als Unterrichtssprache verwendet wird, ohne dass dabei notwendigerweise Lehrverfahren eingesetzt werden, wie sie in anderen Formen des Fremdsprachenunterrichts üblich sind.

Die Entstehung und Entwicklung des modernen Immersionsunterrichts begann in Kanada und zwar 1965 in St. Lambert, Montreal (Baker 1996:180). Es war jene Zeit, als sich in der dominant frankofonen Provinz Quebec abzeichnete, dass die zukünftigen Berufsaussichten für die anglofone Generation durch Defizite im Französischen geringer sein würden. Einige anglofone Eltern verlangten radikale Neuerungen, weil sie mit dem Niveau der Fremdsprachenkenntnisse, das damals im dortigen Schulbetrieb erreichbar war, nicht zufrieden waren. Sie überzeugten die Schulbehörden, eine experimentelle Kindergartenklasse einzurichten. Diese bestand dann aus 26 Kindern und man strebte folgende Ziele an: Die Kinder sollten Sprech-, Lese- und Schreibfertigkeit im Französischen erlangen. Zweitens sollten die Kinder gute Durchschnittsleistungen im Bereich des gesamten Curriculums erreichen, auch in der englischen Sprache. Drittens sollten die Kinder Tradition und Kultur sowohl der französisch- als auch der englischsprechenden Kanadier kennen und schätzen lernen. Kurz, die Kinder sollten bilingual und bikulturell werden.

Die Eltern ließen sich dabei von einer Theorie über Sprachenlernen leiten, die auf den Neurologen Wilder Penfield zurückgeht; sie ist heute allerdings nicht mehr haltbar. Man meinte, mit Eintritt in die Pubertät, also zwischen 12-16 Jahren, verliere das menschliche Gehirn jene Fähigkeiten, die es ermöglichen, eine zweite Sprache so zu erlernen, wie kleine Kinder ihre erste (Wode 1990:122). Aus dieser Theorie ergab sich für die Eltern, dass der Fremdsprachenunterricht möglichst früh einsetzen sollte. Da Kinder beim Erlernen ihrer Muttersprache keinerlei Hilfen durch Schulunterricht nötig haben, sondern die Sprache allein durch sprachliche Interaktion mit ihren Bezugspersonen und ihrer Umgebung lernen, wurde ganz auf herkömmliche Fremdsprachen-Unterrichtsverfahren verzichtet.

Der Erfolg war derart beeindruckend, dass binnen kurzer Zeit weitere Experimente folgten. Heute wird das Immersionsverfahren in allen Provinzen Kanadas eingesetzt. Obwohl kein kanadisches Kind verpflichtet ist, Fremdsprachen nach der Immersions-Methode zu lernen, erlebt diese Form des Unterrichts einen derartigen Zulauf, dass z.Z. mit Zuwachsraten von mehr als 10 000 Schülern pro Schuljahr gerechnet wird (Wode 1990:122).

Dadurch dass in Kanada beide Sprachen – die Muttersprache der Kinder und die Zielsprache hohes soziales Prestige genießen, kann die Entwicklung von Sprachbewusstheit von Anfang an in den kanadischen Immersionsprogrammen eine große Rolle spielen. Die Kinder sind fest in einen Kulturkreis integriert und haben ihre Sprache bereits weit entwickelt, bevor sie mit der Fremdsprache konfrontiert werden.

Französische Immersionsprogramme sind ein Beispiel für bilinguale Erziehung für Mehrheitensprachler, d.h. die Lerner, die an so einem Programm teilnehmen, gehören zur dominanten soziokulturellen Gruppe im kanadischen/nord-amerikanischen Kontext. Ihre Teilnahme an diesem Programm, mit der Möglichkeit, in eine andere linguistische und/oder kulturelle Gruppe assimiliert zu werden, beruht auf Freiwilligkeit, im Gegensatz zu Minderheitssprechern, die oft aus politischer oder wirtschaftlicher Notwendigkeit dazu gezwungen werden. Cummins & Swain (1986:33) betonen, dass aufgrund der Dominanz ihrer Sprache in der Gesellschaft, die Erstsprache auch während des Erlernens der Zweitsprache erhalten bleibt und sich weiter entwickelt. Es handelt sich hier also um einen additiven Bilingualismus, da die Zweitsprache zu der Erstsprache hinzugefügt wird, ohne dass die Erstsprache dabei eingebüßt wird.

3.2 Typen der Immersionsprogramme

Unter dem Ausdruck „Immersionserziehung“ gibt es verschiedene Verwendungsweisen, die durch die folgenden Unterschiede deutlich werden:

- Das **Alter, in dem Kinder mit der Immersion beginnen**. Es kann im Kindergarten- oder Kleinkindalter sein (**frühe** Immersion); mit neun bis zehn Jahren (**verzögerte** oder Mittelimmersion) oder zu einem späteren Zeitpunkt, z.B. nach dem vierten oder fünften Schuljahr (**spätere** Immersion).
- Die **Zeit**, die täglich in der Immersion verbracht wird. **Völlige Immersion** bedeutet 100% Immersion in der Zweitsprache, nach zwei oder drei Jahren wird die Zeit für die nächsten drei oder vier Jahre auf 80% reduziert. Die Primarstufe wird dann mit etwa 50% Immersion abgeschlossen. **Partielle Immersion** bedeutet fast 50% Immersion in

der Zweitsprache vom Kleinkindalter bis zum Ende der Primarstufe. **Frühe völlige Immersion** ist die radikalste Form. Hier lernen Kinder z.B. auch lesen, schreiben und rechnen in der Fremdsprache. Im Laufe der Schulkarriere muss die völlige frühe Immersion reduziert werden, damit hinreichend Zeit für muttersprachlichen Unterricht gewonnen wird, u.a. zur Vermittlung der muttersprachlichen Lese- und Schreibfähigkeit so wie zur Entwicklung bestimmter Formen, sich schriftlich und mündlich auszudrücken (Wode 1990:121). Frühe völlige Immersion ist die beliebteste Art, in das Immersionsprogramm einzutreten, danach folgt die späte und dann die Mittelimmersion.

Das Ergebnis dieses Immersionsexperiments wird wie folgt von Tucker & Anglejan (Baker 1996:161) beschrieben:

the experimental pupils appear to be able to read, write, speak, understand, and use English as well as youngsters instructed in English in the conventional manner. In addition and at no cost they can also read, write, speak and understand French in a way that English pupils who follow a traditional program of French as a second language never do.

Seit 1965 hat sich die bilinguale Erziehung durch die Immersionsprogramme weit verbreitet. Es gibt inzwischen ca. 1600 französische Immersionsschulen in Kanada; etwa 6% der gesamten Schulbevölkerung geht in diese Schulen. Baker (1996:161) nennt folgende charakteristische Eigenschaften dieser Schulen, die nicht zuletzt zu ihrem Erfolg und ihrer Beliebtheit beitragen:

- Die kanadische Immersion hat den Bilingualismus in zwei angesehenen Mehrheitssprachen (Französisch und Englisch) zum Ziel. Das steht im Gegensatz zu der falsch bezeichneten ‚Immersion‘ oder ‚strukturierten Immersion‘ der Kinder aus einem Minderheitenprachen-Hintergrund in eine Mehrheitensprache (z.B. Spanischsprecher aus den USA). Die Bezeichnung ‚Immersion‘ trifft hier nicht zu, es wäre passender, von Submersion zu sprechen.
- Die kanadische Immersion ist freiwillig. Eltern haben also die Wahl, ob sie ihre Kinder in den Immersionsunterricht geben wollen. Die Überzeugung der Eltern verbunden mit dem Engagement der

Lehrkräfte tragen zur Motivation der Lerner bei. Die Immersion gedeiht durch Überzeugung, nicht durch ein gezwungenes Sich-Anpassen-Müssen.

- Lernern in der frühen Immersion ist es erlaubt, ihre Muttersprache bis zu anderthalb Jahren in der Klasse zu verwenden. Sie werden nicht gezwungen, Französisch auf dem Spielplatz oder im Esssaal zu sprechen. Die Muttersprache der Lerner wird akzeptiert und nicht lächerlich gemacht.
- Lehrkräfte sind kompetente Bilinguale in der Muttersprache der Lerner und in der Zielsprache. Obwohl sie die Lerner nur in der Zielsprache ansprechen, verstehen sie die muttersprachlichen Äußerungen der Lerner und können angemessen darauf reagieren (vgl. Auch Cummins & Swain 1986:34). Vor allem im ersten Grundschuljahr dürfen die Kinder in ihrer Muttersprache antworten. Noch im dritten Jahr berichten Lambert & Tucker (Butzkamm 1992:26), dass die Kinder das englische Wort benutzen, wenn ihnen das französische nicht einfällt und der Lehrer füllt die Lücken. So haben die Kinder zumindest in der Grundschule sehr wohl die Chance, Muttersprache und Fremdsprache miteinander zu vergleichen und Erstere zu gebrauchen, um die zweite voranzutreiben. Sprachbewusstheit (*language awareness*) ist also ein wesentlicher Bestandteil im Sprachlernprozess der Immersionslerner. Durch Vergleichen und Kontrastieren bauen die Kinder ihr Vokabular auf und begreifen komplexe linguistische Funktionen (Butzkamm 1992:26). Wichtig ist, dass der Lehrer zu lernende Konzepte nicht in beiden Sprachen wiederholt. Ein muttersprachliches Wort, das in den essenziell fremden Sprachfluss eingefügt wird, ist sinnvoller. Kommunikation im Klassenzimmer soll sinnvoll, authentisch und den Bedürfnissen der Lerner angepasst sein und nicht künstlich, streng kontrolliert und wiederholend. Die Sprache fokussiert auf den Curriculum-Inhalt. Es wird nicht kleinlich auf die Richtigkeit der Sprachäußerungen geachtet. Das Erlernen der Zweitsprache soll unbewusst und wie nebenbei geschehen, genau so, wie eine Erstsprache erworben wird. Das Verstehen der Zweitsprache, nicht das

Sprechen, wird zuerst betont. In den frühen völligen Immersionsprogrammen findet in den ersten Jahren gar kein Muttersprachenunterricht statt (Cummins & Swain 1986:34). Ab der zweiten oder dritten Klasse (*grade 2 or 3*) wird die Muttersprache als Fach (*language arts programme*) unterrichtet. Formeller Muttersprachenunterricht kommt in den darauf folgenden Jahren verstärkt hinzu, auch in verschiedenen Inhaltsbereichen, bis zum Schluss der Schulausbildung.

- Lerner, die in das Immersionsprogramm eintreten, haben keinerlei Erfahrung mit der Zweitsprache. Sie sind alle monolingual. So eine relativ homogene Gruppe erleichtert die Aufgabe der Lehrkräfte. Es bedeutet aber auch, dass das Selbstbild der Lerner und die Motivation in der Klasse nicht ins Gedränge kommen, weil es einige linguistisch gesehen bessere Lerner gibt.
- Das Curriculum der Immersionsschulen ist der gleiche wie in den *mainstream*-Schulen.

Die Tatsache, dass das Immersion-Verfahren so schnell seine heutige Verbreitung finden konnte, ist darauf zurückzuführen, dass von Anfang an eine Gruppe Universitätsforscher Schaden und Nutzen, d.h. Nach- und Vorteile des Verfahrens eingehend erforscht und geprüft haben. Die Ergebnisse der vielen Studien sind in ihrer Gesamtheit erstaunlich einheitlich. Cummins & Swain (1986:37ff) geben eine Übersicht der Forschungs- und Evaluationsergebnisse. Die Ergebnisse wurden in Übereinstimmung mit den Zielen der Immersionsprogramme untersucht:

- die Leistungen der beteiligten Lerner in akademischen Fächern wie Mathematik und die Naturwissenschaften wurden geprüft;
- zweitens wurde Förderung und Erhalt in der Entwicklung der Erstsprache untersucht;
- drittens wurden die erreichten Fertigkeiten in der Zweitsprache getestet;
- viertens wurde die Effektivität des Immersionsunterrichts für Kinder mit einem unterdurchschnittlichen IQ oder für Kinder, die lernbehindert sind, untersucht.

- Zum Schluss kamen die sozialen und psychologischen Folgen dieses Immersionsunterrichts auf die Teilnehmer und beteiligten Gemeinschaften unter die Lupe.

3.3 Konsequenzen des Immersionsunterrichts

3.3.1 Akademische Leistung

Ein Prinzip des Immersionsunterrichts ist, dass der gleiche akademische Inhalt behandelt wird wie in dem regulären englischen Programm, der einzige Unterschied in den Programmen ist die Unterrichtssprache. Da in der Immersion die Unterrichtssprache die Zweitsprache der Lerner ist, entstand die Frage, ob die Immersionslerner akademisch mit den auf Englisch unterrichteten Lerner mithalten können.

In Mathematik und den Naturwissenschaften wurden z.B. Lerner getestet, indem sie standardisierte Tests auf Englisch schreiben mussten, obwohl sie in diesem Fach auf Französisch unterrichtet worden waren. Es war den Eltern wichtig, dass die Erstsprache dieser Lerner nicht auf Kosten des Französischunterrichts benachteiligt werden sollte. Die Lerner der frühen völligen Immersion schnitten genau so gut oder noch besser als die auf Englisch unterrichtete Vergleichsgruppe ab. Ergebnisse aus der frühen partiellen und späteren Immersion ergaben doch einen Unterschied der beiden Vergleichsgruppen: In Mathematik schnitten die Immersionsgruppen ab der 3. Klasse (*grade 3*) schlechter ab und in den Naturwissenschaften ab der 5. Klasse (*grade 5*).

In der späteren Immersion, wo Französisch als Zweitsprache nur ein oder zwei Jahre vor Eintritt in die Immersion als Sprachfach unterrichtet wurde, schnitt die Immersionsgruppe in manchen Fällen schlechter ab als die Vergleichsgruppe. Wo der Französischunterricht allerdings jedes Jahr bis zum Immersionsjahr hin regelmäßig stattfindet, haben die beiden Vergleichsgruppen das gleiche Leistungsniveau.

Ergebnisse der frühen partiellen und späteren Immersionsprogramme ergeben, dass die Fertigkeiten in der Zweitsprache mancher Lerner nicht genügen, um die komplexen Fachinhalte, die sie auf Französisch gelernt haben, ohne Weiteres ins

Englische zu übertragen. Trotzdem ergeben Forschungsergebnisse, dass im Allgemeinen und auf die Dauer Immersionslerner das gleiche Niveau akademischer Leistung erbringen können wie ihre auf Englisch unterrichteten Mitlerner.

3.3.2 Entwicklung der Erstsprache

Viele besorgte Eltern und Erzieher befürchteten, dass die Entwicklung der Fertigkeiten in der Erstsprache in den formativen frühen Jahren der Kinder, in denen Lese- und Schreibfertigkeiten eigentlich in der Muttersprache unterrichtet werden, durch frühe Immersion negativ beeinflusst würden. Deswegen wurde die partielle frühe Immersion eingeführt, damit die Kinder von Anfang an auf Englisch lesen und schreiben lernten. Forschungen ergeben, dass diese Befürchtungen unbegründet sind. Einerseits liegt das daran, dass diese Kinder zu einer dominanten linguistischen und kulturellen Majorität in Kanada gehören und Englisch ihr außerschulisches Leben beherrscht. Andererseits zeigen Ergebnisse, dass Teilnehmer der frühen völligen Immersion wohl am Anfang hinter den Lernern der ausschließlich englischen Programme zur Vermittlung der Lese- und Schreibfertigkeit zurück bleiben. Sie können jedoch innerhalb eines Jahres mithilfe eines *english language arts*-Programms auf die gleiche Ebene der Nur-Englisch-Lerner kommen. In einigen Fällen wurden die Lücken nicht nur überbrückt, sondern überholten die Immersionslerner ihre Mitlerner aus den ausschließlich englischen Programmen.

Dagegen befinden sich Lerner der frühen partiellen Immersion, d.h. Lerner, die etwa halb auf Englisch, halb auf Französisch unterrichtet werden, weder im Vergleich mit den Nur-Englisch-Lernern noch im Vergleich mit den Immersionslernern auf einer Ebene. Wenn der Unterricht in den Lese- und Schreibfertigkeiten zur gleichen Zeit in beiden Sprachen stattfindet, sind die Interferenz und die linguistischen Merkmale zu verwirrend und es dauert eine Weile, bis sich die Verwirrung löst. Für die bilinguale Erziehung bedeutet das, dass vorzugsweise die Lese- und Schreibfertigkeiten nur in einer Sprache unterrichtet werden sollten, egal ob es die Erst- oder Zweitsprache ist. Wenn diese Fertigkeiten erst in einer Sprache vorhanden und gut gefestigt sind, werden sie

leicht und schnell in die andere Sprache übertragen, möglicherweise sogar ohne ausdrücklichen Unterricht.

In einer Gemeinschaft oder einem sozialen Umfeld, wo die Erstsprache nicht so stark unterstützt wird, wie im Fall vieler Kinder einer Sprachenminderheit, führt der Unterricht in der Erstsprache eher zum völligen Bilingualismus dieser Kinder. Wird zuerst die Zweitsprache (Majoritätensprache) gelernt, wird wahrscheinlich die Minderheitensprache (Muttersprache) der Kinder bezüglich der vollen Reichweite der Funktionen und Fertigkeiten nur begrenzt gelernt.

Andere Ergebnisse haben gezeigt, dass *grade 4*-Lerner der frühen völligen Immersion in den Lese- und Schreibfertigkeiten in Bezug auf die Rechtschreibung etwas hinter den nur in Englisch unterrichteten Lernen zurück stehen. Im kreativen Schreiben wurden sie allerdings als origineller bewertet und im Satzbau, in der Wortschatzwahl, in komplexen Sätzen und allgemeiner Anordnung der Aufsätze standen sie der englischen Vergleichsgruppe um nichts nach.

Die Eltern wurden befragt, ob ihre Kinder, die im französischen Immersionsprogramm waren, eine mangelhafte Entwicklung in ihrer Erstsprache Englisch zeigen würden. Mehr als 80% verneinten. In einer Studie, in der die kommunikativen Fähigkeiten von Kindern der völligen Immersion im Kindergarten und den ersten beiden Schuljahren untersucht wurden, stellte man fest, dass diese Kinder besser und effektiver kommunizieren konnten, als ihre Gegenüber aus den ausschließlich englischen Programmen. Wahrscheinlich liegt das daran, dass sie durch ihre Erfahrung im Zweitsprachen-Klassenzimmer sensibler auf die kommunikativen Bedürfnisse der Zuhörer reagieren.

3.3.3 Entwicklung der Zweitsprache

Als die frühen Immersionsprogramme eingeführt wurden, war man der Meinung, dass die Kinder die Zweitsprache durch den Gebrauch dieser in der Kommunikation in der gleichen Weise lernen würden, wie Kinder ihre Erstsprache erwerben. Man glaubte, dass das Erlernen einer Sprache für Kinder relativ einfach sei, aber einige Erzieher waren skeptisch, ob das Erlernen einer Sprache durch Sprache effektiver sein würde, als wenn die Sprache unterrichtet würde.

Laut Cummins (1986:44) hat jede einzelne Studie, in der die Zweitsprachen-Entwicklung von Immersionslernern mit Lernern in *core FSL*-Programmen (d.h. Zweitsprachenunterricht in Französisch) verglichen wurden, ergeben, dass es einen deutlichen Unterschied zwischen den beiden Gruppen gibt zu Gunsten der Immersionslerner. Optimal ist eine Kombination der kommunikativen Methode, die in den Immersionsprogrammen üblich ist, verbunden mit Unterricht in der französischen Sprache. Dadurch werden die Fertigkeiten in der Zweitsprache deutlich vermehrt.

Cummins & Swain (1986:44f) vergleichen auch die Fertigkeiten in der Zweitsprache von Lernern der frühen völligen Immersion mit den muttersprachlichen Französischsprechern. In den **rezeptiven Fertigkeiten** (hören und lesen) lassen sich die Immersionslerner nach 2 bis 5 Jahren in dem Programm gut mit den frankofonen Lernern vergleichen – sie erwerben also muttersprachliche (*native-like skills*) Fertigkeiten im Verstehen mündlicher und schriftlicher Texte.

In den **produktiven Fertigkeiten** (sprechen und schreiben) stehen die Immersionslerner allerdings hinter den frankofonen Lernern zurück. Das Vokabular der Immersionslerner z.B. ist einfaches und begrenztes Vokabular.

Cummins & Swain (1986:45f) stellen fest:

- Die Leistungsergebnisse der Lerner der frühen partiellen Immersion sind höher als die der Lerner die eine Zweitsprache nur als Fach (*core FSL*) haben, aber niedriger als die Ergebnisse der Lerner der frühen völligen Immersion.
- Lerner der späteren Immersionsprogramme schneiden in der Zweitsprache besser ab als Lerner, die das Fach Französisch als Zweitsprache haben.
- Wichtig für die Lerner der späteren Immersion ist ein guter weiterführender Sprachunterricht zusätzlich zu ihren ein oder zwei Jahren Immersion, um Lücken zu füllen.
- Auf jeden Fall steht fest, dass Lerner in den frühen Immersionsprogrammen die Lerner der späteren Immersion auf allen

Gebieten in den Fertigkeiten der Zweitsprache überflügeln. Trotzdem können ältere Lerner manche Aspekte einer Zweitsprache effektiver lernen als jüngere Lerner. Die Lerner der frühen Immersion fühlen sich aber sicherer und treten lockerer auf in der Zweitsprache und behalten die Leichtigkeit, mit der sie in der Zweitsprache umgehen, über eine längere Zeit.

3.3.4 IQ, Lernbehinderung und Immersion

Es wird allgemein angenommen, dass die Immersionserziehung nur bei Kindern mit einer überdurchschnittlichen Intelligenz durchführbar ist. Forschungsergebnisse beweisen jedoch das Gegenteil. Der IQ spielt in den Immersionsprogrammen keine bedeutendere Rolle als in den regulären Englischprogrammen, was den Schulerfolg anbetrifft. Der Erwerb kommunikativer Fertigkeiten in einer Zweitsprache hat in diesem Zusammenhang nichts mit dem IQ zu tun. Obwohl die Lerner verschiedene Leistungen erbringen, sind die Lerner mit einem niedrigen IQ in einem Immersionsprogramm nicht mehr benachteiligt als wenn sie in einem regulären Englisch-Programm wären. Sie haben die gleiche Möglichkeit, kommunikative Fertigkeiten in der Zweitsprache zu erlernen.

Für Kinder mit Lernbehinderung gilt im Grunde das Gleiche. Diese Kinder besitzen eine normale Intelligenz und keine primären emotionalen, Motivations- oder physischen Probleme. Trotzdem haben sie Schwierigkeiten im Erwerb einiger Grundfertigkeiten wie Lesen, Rechtschreibung, mündlicher oder schriftlicher Sprachgebrauch. In einer Vergleichsstudie mit lernbehinderten Kindern in englischen Programmen wurde festgestellt, dass die lernbehinderten Immersionslerner genau so gut in dem ihnen angemessenen Tempo mitkommen, aber, sehr wichtig, mehr Kompetenz in der französischen (Zweit-) Sprache erwerben. Lernbehinderte Kinder, die die Zweitsprache Französisch nur als Fach lernen, schließen den Kurs mit sehr geringen Französischkenntnissen ab, da die Unterrichtsmethoden (auswendig lernen, Wiederholen von Sprache ohne Kontext, Unterricht von abstrakten Regeln) ihre Schwächen nur verstärken. Für diese Kinder kommt folglich nur die Immersion infrage, um eine zweite Sprache zu lernen.

3.3.5 Soziale und psychologische Folgen

Welches Bild haben Immersionslerner von sich selbst? Verschiedene Studien wurden durchgeführt, in denen Immersionslerner ihre eigene ethnolinguistische Gruppe, sich selbst und die französisch-kanadische ethnolinguistische Gruppe beurteilen sollten. Einer Studie zufolge beurteilten z.B. die Immersionslerner und die englische Vergleichsgruppe sich selbst und die englischen Kanadier positiv. Die französischen Kanadier wurden positiver durch die Immersionslerner als durch die englische Vergleichsgruppe beurteilt. Es konnte also festgestellt werden, dass durch die frühe Immersion der soziale Abstand zwischen den Lernern und den französischen Kanadiern, besonders den bilingualen französischen Kanadiern, vermindert wird.

Um festzustellen, ob durch ihre Immersionserfahrungen die Lerner ein offeneres Verständnis für die sozialen und kulturellen Aspekte des kanadischen Lebens haben würden, ist folgende Studie durchgeführt worden: Immersionslerner und Lerner der englischen Vergleichsgruppe der fünften und sechsten Klasse schrieben einen Aufsatz über das Thema „Warum ich gerne (oder nicht gerne) Kanadier bin“. Der Inhalt der Aufsätze wurde analysiert. Dabei wurde festgestellt, dass die Immersionslerner durchschnittlich zwei- oder dreimal mehr Gründe dafür aufzählten, als die Lerner der englischen Gruppe. Dreimal so viele Immersionslerner als Lerner der englischen Gruppe kommentierten die reiche und verschiedenartige kulturelle und/oder linguistische Zusammenstellung Kanadas. Mehr als 20% der Immersionslerner, aber keiner aus der englischen Vergleichsgruppe kommentierte die Möglichkeit, in Kanada mehr als eine Sprache sprechen zu können. Die Lerner der englischen Gruppe konzentrierten sich eher auf die Schönheit der kanadischen Landschaft, während die Immersionslerner über die linguistische und kulturelle Verschiedenheit schrieben.

Zusammenfassend stellen Cummins & Swain (1986:55) fest: Forschungs- und Evaluationsstudien an Kindern der Majoritätensprache in Kanada haben ergeben, dass die Ziele des Immersionsprogramms erreicht worden sind. Die Lerner haben ein hohes Niveau an Fertigkeiten in der Zweitsprache erreicht, während ein normales Niveau des Erhalts und der Entwicklung der Erstsprache gehandhabt wurde. Der Grad an Bilingualismus, den die Immersionslerner erwarben, wurde ohne langfristige Leistungsdefizite in akademischen Fächern erreicht. Die

Immersionlerner wussten das Immersionsprogramm zu schätzen und zeigten eine positive Haltung gegenüber der Zielsprachengruppe und behielten gleichzeitig eine gesunde Selbst-Identität und Wertschätzung der eigenen Sprache und Kultur.

3.4 Fazit

Die kanadischen Immersionsprogramme sind ein voller Erfolg geworden. Die Grundlage ihres Erfolgs beruht auf der Methode, eine Sprache durch ihre Anwendung zu lernen und in diesem Kontext auf die Regeln zu verzichten (Ramer 2001:5). Man kann dazu Wode (1990:124) zitieren, der behauptet, durch Regeln lerne man etwas über Sprache, aber nicht notwendigerweise die Sprache selbst. Weil der Erfolg dieser Methode so ungeahnt groß war, hat sich die Haltung in Kanada dem Zweitspracherwerb gegenüber völlig geändert; zuvor war man enttäuscht und unzufrieden über die eher dürftigen Ergebnisse, die aus dem traditionellen Zweitsprachenunterricht erfolgt waren.

Die französischen Immersionsprogramme dienen vor allem der Mehrheit der anglofonen Bevölkerung in der kanadischen Gesellschaft. Das Ziel ist ein funktionaler Bilingualismus, d.h. man kann sich in der Zweitsprache ausdrücken, man kann in ihr kommunizieren. Da die beiden offiziellen Sprachen Kanadas sehr ungleich im Land verbreitet sind (65% der französischen Kanadier sprechen Englisch und nur 8% der englischen Kanadier sprechen Französisch), wird hier durch französische Immersion eine Generation von funktional zweisprachigen Bürgern herangebildet. So spielt also das Schulsystem, finanziell unterstützt von der Regierung, eine wichtige und entscheidende Rolle, auf nationaler Ebene einen gewissen Grad an funktionalem Bilingualismus zu erreichen.

Ein weiterer Grund für den beachtenswerten Erfolg dieser Programme ist, dass die kanadische Bevölkerung sich zunehmend dessen bewusst wird, wie wichtig bilinguale Fertigkeiten als Instrument für sozio-wirtschaftliche Mobilität in einem offiziell mehrsprachigen Land sind. Dazu kommen aber auch das zunehmende Bewusstsein der globalen Abhängigkeit von sowie vermehrte Kontakte Nordamerikas mit dem Rest der Welt.

4. Die Bundesrepublik Deutschland

4.1 Geschichtliche Einleitung

Der Europarat bemüht sich seit Langem um die Pflege der sprachlichen Vielfalt in Europa. Das Jahr 1999 hat der Europarat mit der Verabschiedung der Sprachencharta für eine sprachliche Vielfalt in Europa und für den Schutz von Minderheitensprachen begonnen (Apeltauer 2000:1). Das Thema „Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit“ ist in Europa und folglich in der Bundesrepublik Deutschland höchst aktuell.

Mehrsprachigkeit ist nicht nur ein politisches Ziel, sondern eine politische Notwendigkeit in Europa (Wolff 2000:159). Die Mitgliedstaaten der Union haben sich auf die Bewahrung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt festgelegt, in der Überzeugung, dass Europa nur dann eine wirkliche Einheit werden kann, wenn diese Vielfalt beibehalten wird. Wenn man eine Mehrsprachigkeit in Deutschland bewerkstelligen will, kann man nicht an der bisherigen fremdsprachen-didaktischen Ausrichtung festgehalten werden.

Mehrsprachigkeit bedeutet aber nicht, neben der eigenen Muttersprache nur des Englischen mächtig zu sein. Mehrsprachigkeit beginnt, wenn neben dem Englischen wenigstens noch eine, besser zwei oder drei Sprachen beherrscht werden. Wolff meint allerdings, dass Beherrschung einer Sprache nicht unbedingt heißt, eine muttersprachliche Kompetenz in dieser Sprache zu haben. Für viele Zweitsprachenlerner in einem mehrsprachigen Europa kann sich die Beherrschung der Zielsprache z.B. auf rezeptive Kompetenzen beschränken, auf das Verstehen von zielsprachlichen Äußerungen und Texten. Außerdem betont Wolff, dass der Lerner, wenn er mit dem Verfahren des Lernens einer Sprache vertraut gemacht und damit für das Weiterlernen qualifiziert wird, in die Lage versetzt wird, diese Sprache beim Selbstlernen weiter zu entwickeln und eine für seine spezifischen Belange erforderliche Kompetenz aufzubauen.

Weiter weist Wolff darauf hin, dass die offiziellen Sprachen der Union (von Finnisch, Irisch und Griechisch einmal abgesehen) zwei großen Sprachfamilien angehören, der romanischen und der germanischen Sprachfamilie. Mehrsprachigkeit sollte deshalb auch sprachgruppenspezifisch verstanden

werden, wobei jeweils eine Sprache der anderen Sprachfamilie hochkompetent (rezeptiv und produktiv) gelernt werden sollte, sowie eine oder zwei Sprachen der eigenen Sprachfamilie zunächst eher rezeptiv gefördert werden sollten. Wenn einmal eine Sprache der eigenen Sprachfamilie gelernt wurde, sollte der Erwerb einer weiteren Sprache aufgrund der gemachten Sprachlernerfahrungen besonders leicht fallen. Dadurch will Wolff deutlich machen, dass das Konzept der Entwicklung von Mehrsprachigkeit als politisches Ziel nicht so unrealistisch ist, wie manche Fremdsprachendidaktiker und Lehrer befürchten.

Finkbeiner (2002:5) weist darauf hin, dass Mehrsprachigkeit die grundlegende Schlüsselqualifikation für Europa ist. Im Europäischen Jahr der Sprachen 2001 wurde die grundsätzliche Forderung nach einer Bildung und Ausbildung im Sinne dieser Schlüsselqualifizierung von unterschiedlichsten Bildungsinstitutionen deutlich gemacht. Dabei stehe es, laut Finkbeiner, außer Zweifel, dass der Wert von Fremdsprachen vor allem in ihren Funktionen als Kommunikationsmedien und Arbeitssprachen liegt. In Europa ist die Handlungsfähigkeit mit und durch Sprache eine entscheidende berufsqualifizierende Kompetenz. Diese Handlungsfähigkeit ist heute nicht nur für Abgänger des gymnasialen Bildungsganges, sondern für alle Abgänger, d.h. auch für Abgänger von Real-, Haupt-, Gesamt-, Berufs- und Förderschulen entscheidendes Qualifikationskriterium.

Die Schule ist mehr als jede andere Institution des öffentlichen Lebens dafür verantwortlich, sich auf das neue, vereinte Europa einzustellen. Der Prozess der europäischen Integration verändert die soziale, berufliche und kulturelle Situation in den Ländern der Union, so dass das öffentliche Schulwesen nicht mehr nur national, sondern wesentlich auch europäisch bestimmt sein wird (Graf & Tellmann 1997:15f). Bisher ist das Schulwesen der Bundesrepublik ein einsprachig-nationales gewesen, dessen Schullaufbahnen und Abschlüsse auf die deutsche Berufswelt zugeschnitten waren. Jetzt werden jedoch europäische Aspekte in das Schulwesen eingeführt, die nicht nur die gegenseitige Anerkennung der Schulabschlüsse nach den Kategorien des jeweils nationalen Ausbildungswesens ansprechen, sondern es bestehen weitere Strategien, die „Europäische Dimension“ im Schulwesen einzulösen (Graf & Tellmann 1997:18ff):

- **Europa als Lernziel.** Das Thema Europa wird als Thema von fächerübergreifenden Projekten aufgegriffen. Dadurch werden zugleich

interkulturelle Lernziele verbunden: an historischen und anderen Themen kann die Aufforderung zur Toleranz und gegenseitiger Achtung, können die Gefahren von Rassismus und Ethnozentrismus verdeutlicht werden.

- **Sprachkenntnisse als Europa-Qualifikation.** Bilinguale Zweige werden eingerichtet, um die Schüler zusätzlich zu qualifizieren.
- **Frühes Fremdsprachenlernen als „Lernen für Europa“.** Arbeitsgruppen und Projekte zum frühen Fremdsprachenlernen ab der 3. Klasse werden in allen Bundesländern der Bundesrepublik verwirklicht. Das erfordert vonseiten der Lehrer neue didaktische und schulpädagogische Konzepte.
- **Grenzen der bisherigen Lösungswege.** Dass die Öffnung des nationalen Schulwesens für den europäischen Lernkontext bisher in der Bundesrepublik noch nicht gelungen ist, zeigen folgende Feststellungen:
 - **Die Frage der Sprachminderheiten.** Bisher sind in der Bundesrepublik jene Schülergruppen, die aus anderen Ländern Europas kommen, übergangen worden. Sie stellen inzwischen mehr als eine Million der Schüler an öffentlichen Schulen dar.
 - **Die Frage einer europäisch orientierten Erziehung für alle Schüler.** Die Grundlage für europäisch ausgerichtete Schullaufbahnen muss in der Primarstufenzeit gelegt werden und sollten nicht als Möglichkeit, besondere Schüler zusätzlich zu qualifizieren, konzipiert werden, sondern als eine Ausbildung, die alle Schüler eines Jahrgangs betrifft und im Prinzip allen angeboten wird.
 - **Das Problem der Abwertung von regulären Abschlüssen.** Wenn die normale Schullaufbahn durch europäisch bedeutsame Zusatzqualifikationen ergänzt und dadurch ihr Rang erhöht wird, werden parallel dazu die bestehenden regulären Schulabschlüsse gleichzeitig abgewertet.

- **Die Europäisierung der Schule als Schulentwicklungskonzept.**
Anstelle eines großen Reformmodells an den Regelschulen, schlagen Graf & Tellmann (1997:23) die Einführung eines Schulentwicklungskonzepts vor, das auf der Basis der bestehenden Schulen schrittweise und von den ersten Schulklassen an eine Öffnung schulischen Lernens für Europa verwirklicht und so von Jahr zu Jahr die Schulen verändert. Ein solches Konzept der kontinuierlichen Schulentwicklung baut einen fortlaufenden Dialog der Schule mit den Eltern, den Schülern der Mehrheit und Minderheiten, mit den Bildungspolitikern der Nachbarländer auf. Es werden also Schulklassen eingerichtet, die, ausgehend von den Kompetenzen der Schüler und den Erwartungen der Eltern, das einsprachige Modell überschreiten und mit ihrer Fortführung Schulen verändern, die Schüler gemeinsam in neuer Form für Europa qualifizieren.

4.2 Der bilinguale Sachfachunterricht

Der so genannte bilinguale Sachfachunterricht (Wolff [2002:66] meint, der englische Begriff CLIL: *content and language integrated learning* bezeichne den Sachverhalt viel besser) wird heute als eines der mächtigsten Instrumente angesehen, um die Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern. In fast allen europäischen Ländern gibt es Initiativen, um dieses neue Unterrichtskonzept zu implementieren. Es geht darum, dass Fächer wie v.a. Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde, seltener auch Chemie und Biologie in der Fremdsprache unterrichtet werden. Dabei ist die Fremdsprache nicht primär der Lerngegenstand, sondern Kommunikationsmittel und Arbeitssprache (Finkbeiner 2002:5). In dieser Art von Unterricht wird also auf die Vermittlung von Sachkompetenz und nicht von Sprachkompetenz fokussiert. Oder wie Vollmer (2002:59) es ausdrückt: „Der Fokus liegt gerade nicht auf Sprache, Spracherwerb und sprachlicher Form, sondern auf dem Inhalt und der inhaltlichen Aussage, die sich dabei der fremden Sprache bedient.“ Es gilt das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit: Die Fremdsprache ist Unterrichtssprache, Vermittlungssprache, Arbeitssprache (Butzkamm 2002:97). Sie ist die unterrichtete ebenso wie die unterrichtende

Sprache, also nicht nur Lehrgegenstand und das Ziel, sondern auch der Weg zum Ziel.

Bach (2002:11) betont, dass das bilinguale Lernen im schulischen Unterricht in Deutschland nicht neu sei, obwohl das durch den konjunkturellen Aufschwung suggeriert werde. Schon in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts gab es Forderungen nach einem frühzeitigeren Einsatz von Fremdsprachen, d.h. in der Primarstufe oder schon im Kindergarten. Der erste Zug wurde 1969 in Singen am Hohentwiel eingerichtet. Durch die Einrichtung von bilingualen Zweigen war man bestrebt, Französisch nicht nur als reines Kommunikationsmittel, sondern als Sprache des Partners unter Einbeziehung der französischen Geschichte, Kultur und Landeskunde zu unterrichten (Finkbeiner 2002:11). Zunächst lag der Schwerpunkt auf der Etablierung von deutsch-französischen bilingualen Zügen. So wurden zwischen 1969 und 1973 siebzehn Gymnasien mit der Partnersprache Französisch und nur sieben mit Englisch eingerichtet. Während sich bereits in der zweiten Hälfte der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts für beide Sprachen eine allmähliche Zunahme abzeichnete, wuchsen seit den 90er Jahren aufgrund der fortschreitenden europäischen Einigung und der Ankündigung des europäischen Binnenmarktes die bilingualen Züge rapide an. So erhöhte sich die Zahl der deutsch-englischen Einrichtungen um 77. Davon wurden allein in Nordrhein-Westfalen 45 etabliert. An dieser Entwicklung waren nun verstärkt Realschulen, daneben aber auch Gesamtschulen und Hauptschulen beteiligt.

In Niedersachsen gab es in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts einen Schulversuch mit dem Titel „Frühbeginn Englisch“ (Bach 2002:11), doch auch andere Bundesländer verzeichnen ähnliche Entwicklungen. Lehrmaterialien für Englisch in der Primarstufe wurden damals erarbeitet. Auch im weiterführenden Fremdsprachenunterricht wurde curriculare Grenzüberschreitung durch fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Unterricht („Projektarbeit“) gefordert und realisiert.

Bilingualer Unterricht wird mittlerweile in allen Bundesländern außer Mecklenburg-Vorpommern unterrichtet, wo es bisher noch keine offiziellen bilingualen Züge an Schulen gibt. Außer Französisch und Englisch, die weiterhin meist vertretenen Sprachen im bilingualen Unterricht, werden inzwischen auch andere Sprachen wie

Griechisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch und Tschechisch bilingual unterrichtet (Finkbeiner 2002:11).

Das Konzept *Fremdsprache als Arbeitssprache* ist ebenfalls, wie Krück & Loeser (2002:9) andeuten, nicht neu. *Fremdsprache als Arbeitssprache* verweist auf die Ausdehnung des Fremdsprachengebrauchs auf den Fachunterricht, in dem eine Fremdsprache als Medium der Aneignung fachlicher Inhalte fungiert. Es wurde z.B. 1991 in Österreich, am Zentrum für Schulentwicklung in Graz, das Projekt *Englisch als Arbeitssprache* ins Leben gerufen. Von Anfang an wurden in diesem Rahmen verschiedene Varianten erprobt:

- kurzzeitiger, phasenweiser Einsatz von Englisch als Arbeitssprache im regulären Fachunterricht,
- Erarbeitung bestimmter sprachlicher Fertigkeiten, die in mehreren Fächern einsetzbar sind (z.B. Beobachtungen versprachlichen, Experimente / Handlungsfolgen beschreiben, Vergleiche und Bewertungen anstellen usw.),
- fachbezogene Projekte in der Fremdsprache und
- durchgehender Unterricht in der Fremdsprache in einem oder mehreren Fächern.

Durch diese Variantenvielfalt wurde ein flexibler Einsatz an allen Schultypen der Sekundarstufe gewährleistet und so konnte nach mehreren Jahren der Erprobung festgestellt werden, dass sich der Einsatz einer Fremdsprache als Arbeitssprache in österreichischen Schulen in vielfältiger Weise etabliert hat. Betont wird, dass ‚Fremdsprache als Arbeitssprache‘ ein eigener Ansatz des Fremdsprachenlernens ist, der traditionelle Formen des Fremdsprachenunterrichts unterstützt und ergänzt.

Im Ganzen gesehen ist die Arbeit an dem Projekt Englisch als Arbeitssprache eine Erfolgsgeschichte (Krück & Loeser 2002:10). Zu dem Erfolg haben mehrere Faktoren beigetragen: Im österreichischen Bildungsgesetz ist ausdrücklich das Einsetzen einer modernen Fremdsprache als Arbeitssprache erlaubt. Es existierte eine Institution, die das Projekt in Gang gesetzt und koordiniert hat. Das Engagement und die Kooperation von Interessierten auf verschiedenen Ebenen

war gegeben: Forscher, Unterrichtspraktiker, Mitarbeiter der Schulverwaltung, Eltern, Schüler. Außerdem wurde ein beeindruckendes Netz von Fortbildungsmaßnahmen geschaffen, das die Arbeit der Lehrkräfte wirksam unterstützte.

In Deutschland wird der Begriff ‚Fremdsprache als Arbeitssprache‘ vorwiegend alternierend mit bilingualem Sachfachunterricht gebraucht.

4.3 Modelle des bilingualen Unterrichts

Der Begriff bilingualer Unterricht umfasst verschiedene Modelle, die auf unterschiedlichen Vorstellungen und Konzeptionen beruhen (Finkbeiner 2002:9). Dabei handelt es sich um:

- gesonderte bilinguale Züge
- bilinguale Modelle mit kürzerer Laufzeit
- bikulturelle Schulen
- muttersprachlichen Ergänzungsunterricht für Lernende mit bilingualem Kompetenz.

4.3.1 Gesonderte bilinguale Züge

Mit dem Begriff bilingualer Unterricht werden gesonderte bilinguale Züge im allgemeinen Schulwesen bezeichnet. Diese gesonderten bilingualen Züge werden parallel zu den traditionellen Zügen angeboten: In Letzteren wird das Sachfach auch weiterhin in Deutsch unterrichtet. Für das Modell des gesonderten bilingualen Zuges dagegen gilt, dass das Sachfach vom Anfang bis zum Ende des allgemeinen Bildungsganges in der jeweiligen Schulform in der Fremdsprache unterrichtet wird. Für dieses Modell ist also ein fortlaufendes Kontinuum kennzeichnend.

Christ (2002:15f) führt die in Deutschland entwickelten Modelle bilingualer Bildungszüge oder -gänge weiter aus. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass die betreffende Fremdsprache mit erhöhter Stundenzahl in der Regel von Klasse 5 an unterrichtet wird und außerdem in mindestens einem weiteren Fach angewendet

wird, wobei eine Tendenz zur Anwendung in zwei Fächern besteht; einige Länder sehen drei Fächer im Wechsel vor.

In der Regel sind es Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs (Erdkunde, Gemeinschaftskunde, Geschichte, Politik), die als bilinguale Sachfächer ausgewählt werden, im Englischen auch Fächer des naturwissenschaftlichen Bereichs, insbesondere Biologie. Der Vorrang der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer verweist auf die interkulturelle Zielsetzung der bilingualen Bildungsgänge; diese manifestiert sich u.a. auch in dem Bemühen der Schulen um frühen Schüleraustausch. Es zeigt sich aber auch in der Fächerwahl wie Arbeitslehre, Wirtschafts- und Rechtslehre, dass eine stärkere Berufsbezogenheit und eine Orientierung auf die Arbeitswelt angestrebt wird.

Den bilingualen Bildungsgang kennzeichnet also ein Vorlauf mit einer in der Regel erhöhter Stundenzahl in der Fremdsprache und ein kontinuierliches Zusammengehen von Fremdsprachenunterricht und Sachfachunterricht über mehrere Jahre hin. Allerdings ist die Dauer des parallelen Unterrichts in den einzelnen Ländern verschieden, je nachdem ob der bilinguale Sachfachunterricht auf der 1., der 2. oder der 3. Fremdsprache aufbaut, ob der bilinguale Bildungsgang mit der Sekundarstufe I endet, ob das bilinguale Sachfach in der Sekundarstufe II angeboten wird und Abiturfach ist oder nicht. So gibt es Beispiele für ein Nebeneinander von Sprachunterricht und Sachfachunterricht über zwei, drei, vier, sechs und sieben Jahre.

4.3.2 Bilinguale Modelle mit kürzerer Laufzeit

Es handelt sich hier um Angebote, in denen epochal, in einzelnen Unterrichtssequenzen oder in Projektkursen die Fremdsprache als Unterrichtssprache im Fachunterricht verwendet wird.

Unter dieser Überschrift soll die "Bilinguale Module" kurz dargestellt werden, die Christ (2002:16ff) in ihrem Artikel als weitere Möglichkeit und Modell des bilingualen Unterrichts beschreibt. Das Modell der Bilingualen Module gründet sich auf die in Österreich entwickelte flexible Form des bilingualen Lehrens und Lernens, das kürzere Unterrichtssequenzen im Zusammenhang geeigneter Themen in der Fremdsprache vorsieht, d.h. die Fremdsprache wird als Arbeitssprache angewendet.

Grundsätzlich kann jeder Fachunterricht in das Programm „Bilinguale Module“ einbezogen werden. Die Schulen wählen geeignete Themen für Unterrichtsabschnitte und –sequenzen, die in der Fremdsprache durchgeführt werden können.

Die Beschäftigung mit Sachfächern in der Fremdsprache kann neue Motivation für das Sprachenlernen bringen. Die Sprache erhält mit neuen Inhalten neue Impulse. Das Profil der Fremdsprache (und des Fremdsprachenlernens) verändert sich.

Auch der Sachfachunterricht kann neues Interesse wecken. So wurde festgestellt, dass Mädchen sich für Physik zu interessieren beginnen, wenn dieses häufig wenig beliebte Fach in einer Fremdsprache gelehrt wird.

Durch den Einsatz der Fremdsprache steigt die Notwendigkeit der sorgfältigen sprachlichen und inhaltlichen Ergebnissicherung und der kontinuierlichen Festigung des Gelernten. Dadurch können Fachkenntnisse besser abgesichert werden als im deutschsprachig geführten Unterricht. So erhält auch das fachliche Lernen neue Impulse. Es wird anders gelernt.

Prinzipiell verändert sich zweierlei für den Fachunterricht:

- der Umgang mit fremdsprachlichen Materialien und
- studienvorbereitende und berufsbezogene methodische Fertigkeiten werden auch in der Fremdsprache geübt (z.B. Verfassen von Resümees, Stellungnahmen, Notizen, Vorbereitungen für einen Vortrag usw.)

Die methodischen Prinzipien und Verfahren des bilingualen Unterrichts sind auch für bilinguale Module gültig, z.B. das Prinzip der Anschaulichkeit und die spezifische Textarbeit, die die Entwicklung der rezeptiven Kompetenz der Schüler besonders fördert.

Bilinguale Module sind weniger aufwändig als ein bilingualer Zug, aber sie sind auch weniger verbindlich. Um die Beständigkeit eines solchen Angebots zu gewährleisten, muss die bilinguale Module im Schulprogramm verankert werden. Bilinguale Module sollen im deutschen System die bestehenden Formen des bilingualen Unterrichts nicht ersetzen, sondern das Angebot erweitern.

4.3.3 Bikulturelle Schulen

Diese Bezeichnung wird für die Europaschule und die Internationalen Schulen benutzt. Internationale Schulen gibt es in der ganzen Welt, vor allem in den Großstädten. Es sind Schulen für Wohlhabende, denn für die private, selektive, unabhängige Ausbildung werden Schulgelder erhoben (Baker 1996:194). Lerner, die diese Schulen besuchen, haben oftmals Eltern, die aus dem Diplomatendienst kommen oder die für multinationale Firmen arbeiten und deswegen beruflich beweglich sein müssen. Es sind aber auch Lerner aus der Lokalbevölkerung dabei, deren Eltern wollen, dass sie eine Schulausbildung mit internationalem Flair bekommen. Eine der Sprachen, die an solch einer Schule unterrichtet wird, ist meist Englisch. An manchen Schulen könne die Lerner auch eine dritte oder vierte Sprache erwerben. Meistens handelt es sich insgesamt um Sprachen mit internationalem Prestige; Minderheitensprachen findet man hier selten.

Das Primar- und Sekundarstufencurriculum entspricht meist dem der USA, England und dem lokalen Curriculum. Lehrkräfte stammen aus verschiedenen Ländern, vor allem aus den USA und England. Die Kinder werden vorbereitet auf das Internationale Baccalaureate oder auf amerikanische oder englische Examina, doch meistens auf europäische und amerikanische Universitäten.

Ein Beispiel für solch eine Internationale Schule ist die John-F.-Kennedy-Schule in Berlin. Die Schule besteht aus ca. 1300 Lernern, die aus etwa 20 unterschiedlichen Nationalitäten kommen; die Mehrheit sind deutsche und amerikanische Lerner. Die Hälfte der Lehrkräfte sind Deutsche, die andere Hälfte Amerikaner. Die Schule ist bilingual, bikulturell und binational in Deutsch und Englisch, der Unterricht findet in beiden Sprachen statt.

Als Beispiel einer Europaschule soll die Staatliche Europaschule Berlin (SESB) kurz dargestellt werden. Sie wurde ab dem Schuljahr 1993/94 als Schulversuch geführt. Zunächst wurden an sechs Standorten jeweils mindestens zwei parallele Vorklassen eingerichtet. Dieses ursprüngliche Konzept der Angliederung eines Europaschulzugs an bestehenden Grundschulen wird zunehmend geöffnet hin zu originären SESBs. Heute gibt es 21 Europaschulen in Berlin, davon 14 Grundschulen und sieben weiterführende Schulen. Neben den ‚Pioniersprachen‘

Englisch, Französisch und Russisch sind nun auch Spanisch, Italienisch, Türkisch, Griechisch, Portugiesisch und Polnisch vertreten.

Die Weiterführung der SESB an der Oberschule war zunächst ein Problem, da die Schüler zwar weit gehend bilingual sind, aber nicht in allen Fächern gleich kompetent. Deshalb meint Tesch (2002:76), ist die Gesamtschule die ideale Schulform zur Weiterführung des Schulversuchs.

Ziel des Schulversuchs der SESB ist die integrierte Erziehung bilingualer Lerngruppen. Sowohl die Schülerschaft als auch die Lehrerschaft ist im Verhältnis 50% Muttersprache zu 50% Partnersprache zusammengesetzt. Der Begriff ‚Partnersprache‘ im Gegensatz zu ‚Fremdsprache‘ ist hier Programm: Beide Sprachen werden als gleichwertig angesehen. Die Lernziele sind sowohl sozial als auch wahrhaft interkulturell, da sich die Kinder gegenseitig unterstützen, auch in außerunterrichtlichen Aktivitäten. Hier unterscheidet sich die Europaschule vom „Frühbeginn Sprachen“: Es wird keine Fremdsprache von deutschen Grundschullehrkräften gelehrt, sondern neben der Partnersprache werden auch kulturelle Spezifika transportiert (Tesch 2002:76).

Die SESB ist von der Vorschule an als „Begegnungsschule“ konzipiert. Obwohl beide Partnersprachen ein gleiches Gewicht erhalten, findet die Alphabetisierung der beiden Muttersprachengruppen zunächst als Teilungsunterricht statt. Sachkunde wird ab Klasse 1 gemeinsam in der nicht-deutschen Partnersprache unterrichtet, Mathematik hingegen gemeinsam in deutscher Sprache, andere Fächer sind unterschiedlich geregelt.

Die neue Fremdsprache setzt an den Europaschulen in der 5. Klasse ein; in den deutsch-englischen Europaschulen wird Französisch gelehrt, in allen anderen Europaschulen Englisch.

Der Förderunterricht auf allen Klassenstufen ist nötig, da es sich an der Europaschule um eine sehr heterogene Schülerschaft handelt. Während manche Kinder noch gar keinen Kontakt mit einer anderen Sprache und Kultur hatten, sind andere bereits zu Beginn fast zweisprachig. Außerdem dient der Förderunterricht dazu, Defizite im Muttersprachenerwerb auszugleichen.

In den weiterführenden Europaschulen wird die dritte Fremdsprache an Gymnasien ab Klasse 7 gelehrt, an der Gesamtschule kann sie im Rahmen des

Wahlpflichtangebots ab Klasse 9 gewählt werden. Für die Realschulen ist keine weitere Fremdsprache vorgesehen.

Im Oberschulbereich der SESB werden alle anerkannten deutschen Schulabschlüsse angeboten. Das europäische Abitur kann seit 2002 abgelegt werden.

Das Konzept der SESB ist das einer sprachlichen Immersion, das aus dem kanadischen Immersionsprogramm stammt. Die Internationale Schule in Potsdam wird nach dem kanadischen Immersionsprogramm geführt, und zwar wird hier die völlige Immersion (*total immersion*) angewendet; sie ist also eine einsprachige englische Schule.

Das Konzept der partiellen Immersion, wo nur ein Teil der Unterrichtsfächer in der Fremdsprache unterrichtet wird, wird z.B. an der John F. Kennedy-Schule oder dem Französischen Gymnasium in Berlin erfolgreich praktiziert.

Beim Konzept der SESB handelt es sich um eine ‚reziproke Immersion‘ oder *two-way-immersion*, da hier jeweils die Partnersprache der einen Lerngruppe die Muttersprache der anderen Gruppe ist. Für die Sprachlehrfunktion wird das Prinzip *one person-one language* angewandt, d.h. die Lehrenden unterrichten in der Regel in ihrer Muttersprache. Sie sollten aber auch selbst zweisprachig sein, um spontane muttersprachliche Äußerungen der Kinder verstehen zu können. Zudem kann so der Forderung nach der Vermittlung von *language awareness* nachgekommen werden: Die Lehrenden sollen in der Lage sein, den Lernenden Einsicht in die Sprachstrukturen zu vermitteln, wobei hier auch Sprachvergleiche zulässig sind.

4.3.4 Muttersprachlicher Unterricht für Lernende mit bilingualer Kompetenz

Es gibt nur einige wenige Minderheitensprachen in Deutschland. Da die Stellung der deutschen Sprache in der Bundesrepublik weit gehend unangefochten ist, hat Sprachenpolitik hier bisher keine dominante Rolle gespielt (Luchtenberg 2000:6). Dänisch in Nordschleswig ist bilateral mit Dänemark geregelt, ist aber auch ein Teil der Anerkennung nationaler Minderheiten.

Nach der Wiedervereinigung hatte die Bundesregierung mit dem Sorbischen eine anders gelagerte sprachen- und minderheitenpolitische Entscheidung zu treffen, denn das Sorbische wird (im Gegensatz zum Dänischen) in keinem anderen Land gesprochen. Die Sorben stellen also eine eigenständige Sprachminderheit dar.

Die dritte anerkannte nicht-deutsche Minderheitensprache ist das Friesische, das ebenfalls in keinem Land Nationalsprache ist, das aber auch in den Niederlanden gesprochen wird.

Mit dem Inkrafttreten des Rahmenübereinkommens des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten (1997) erkennt die Bundesrepublik außerdem mit dem Sinti und Roma eine nicht räumlich zusammenlebende Minderheit an.

Auch Migrantensprachen sind durch EU-Verträge und bilaterale Vereinbarungen insofern abgesichert, als ihre Unterrichtung bis zu einem gewissen Grad geregelt ist. Die bundesdeutsche Sprachenpolitik ist also nicht ausschließlich aus innerdeutschen Erwägungen bedingt, sondern wird auch durch internationale Verträge bestimmt. Doch war die Bundesrepublik immer sprachenpolitisch zurückhaltend gegenüber der Förderung von Minderheiten-Zweisprachigkeit. Zweisprachige Erziehung, mit der Bildung von Klassen, in denen Kinder in Bezug auf ihre Erstsprache homogen sind, wurde wegen der dann notwendigen Trennung und der fehlenden Integration weit gehend abgelehnt (Luchtenberg 2000:11). Der Unterricht der Erstsprache war im Wesentlichen auf Basis internationaler und bilateraler Vereinbarungen als muttersprachlicher Ergänzungsunterricht angeboten worden, doch es gibt eine neue Entwicklung beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, wo im Sekundarschulbereich schulübergreifender Unterricht in der Erstsprache an Stelle einer zweiten oder dritten Fremdsprache oder die Berücksichtigung der Note einer Sprachprüfung am Ende des muttersprachlichen Unterrichts ermöglicht wird.

Das wohl häufigste Bild ist das eines gemischten Sprachgebrauchs in den Familien, eines fast ausschließlichen Gebrauchs des Deutschen in Schule, Öffentlichkeit und Beruf und eines überwiegenden Gebrauchs der Herkunftssprache in den Organisationen der Migranten in der Bundesrepublik und bei den Aufenthalten der Familien in den Herkunftsländern. Ob die Herkunftssprachen und die Kulturen von Migranten und Minderheiten verkümmern

oder sich weiterentwickeln können, liegt letztlich an der Toleranz der Mehrheit und am Selbstbehauptungswillen der Minderheiten im gesellschaftlichen Miteinanderleben (Reich 1992:78).

4.3.5 Die Muttersprache im bilingualen Unterricht

Die Grundlage des deutschen Modells besteht darin, dass nicht-sprachliche Fächer bilingual unterrichtet werden, d.h. sowohl die Muttersprache als auch die Fremdsprache werden als Vermittlungsmedien benutzt. Manchmal arbeiten zwei Lehrkräfte als Team, d.h. eine Lehrkraft ist Muttersprachler, die andere deutscher Sachfachlehrer. Meistens wird die Klasse jedoch nur von einer Lehrkraft unterrichtet, die die Fakultas für beide Fächer besitzt, d.h. sowohl für die Fremdsprache als auch für das Sachfach (Niemeier 2002:37). Beide Methoden haben Nachteile: Ein Lehrerteam ist kostspielig und im zweiten Modell besteht keine Garantie dafür, dass die Lehrkraft in der Lage ist, das Sachfach auch in Englisch in einer didaktisch angemessenen Weise zu vermitteln, oder dass sie über ausreichende fachsprachliche Fremdsprachenkenntnisse in Bezug auf das Sachfach verfügt. Um eine Lösung für das letztgenannte Problem zu finden, sind einige deutsche Universitäten dazu übergegangen, spezielle Ausbildungsgänge in den fremdsprachlichen Studiengängen für Studenten einzurichten, die beide Fächer studieren (d.h. die Fremdsprache und ein geeignetes Sachfach).

Was die Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht anbetrifft, weist Butzkamm (2002:103) darauf hin, dass sie nicht nur in der effektiven Vermittlung ein wichtiger Aspekt ist, sondern dass die Schüler auch ihre Muttersprache im Sachbereich weiterentwickeln sollen. Butzkamm nennt sieben Formen planvoller Mitbenutzung der Muttersprache:

- Rezeptive Zweisprachigkeit. Besonders beim Frühbeginn in Kindergarten und Grundschule antworten die Kinder ganz unbefangen in der Muttersprache. Nach einer gewissen Zeit fangen die Kinder an, die Zweitsprache spontan zu benutzen.
- Mitbenutzung eines muttersprachlichen Lehrbuchs bei der häuslichen Vor- und Nachbereitung.

- Sprachwechsel beim Sachfach nach jedem Schuljahr. Zum Beispiel wird etwa Mathematik in einem Jahr auf Deutsch, im nächsten auf Französisch unterrichtet. Hier könnte man auch den Wechsel der Arbeitssprache von Tag zu Tag oder Woche zu Woche einordnen.
- Muttersprachliche „Auszeit“ für eine Schülergruppe. In einer Klasse, in der Schüler verschiedener Herkunftssprachen sind, gibt die Lehrkraft nach Erklärungen im Plenum manchmal Schülern einer Nationalität Gelegenheit, einen Sachverhalt untereinander in ihrer Muttersprache zu klären.
- Muttersprachliche Zusatzstunde für das bilinguale Sachfach; dabei soll jedoch der Unterrichtsstoff nicht einfach muttersprachlich wiederholt werden. Butzkamm ist der Meinung, dass stattdessen der bilinguale Unterricht auf 50% der Unterrichtszeit ausgedehnt wird, also auf mehr als nur zwei Sachfächer. Den Schülern fällt es mit der Zeit immer leichter, sich in der Fremdsprache zu bewegen.
- Nachgereichte zweisprachige Wort- und Phrasenlisten, z.B. für den bilingualen Werkunterricht in der Realschule, damit die Schüler lernen, dass eine *fret saw* eine Laubsäge ist.
- Die Pendelstrategie: in den Unterricht integrierte, kurzfristige muttersprachliche Hilfestellungen. Die Sacharbeit wird durch gezielte Interventionen und Rückverweise, durch kurze Vor- und Nachspiele in der Muttersprache unterbrochen. Beide Sprachen sollten nicht einfach durcheinander gebraucht werden; jeder Sprachwechsel muss didaktisch-methodisch überlegt sein.

4.4 Ziele, die mit dem bilingualen Unterricht verbunden sind

Finkbeiner (2002:14) beschreibt die berufsqualifizierende Fremdsprachen-Kompetenz auch als grundlegende Euroqualifikation. Bilingualer Unterricht soll die Lerner in die Lage versetzen, über ihre eigenen Erfahrungen, ihre eigene Lebenswelt und ihren eigenen Kulturraum zu kommunizieren. Weiter sollen sie befähigt werden, über Phänomene, Gegebenheiten und Sachverhalte der

zielsprachigen Kultur und Gesellschaft sowie über Phänomene von kulturübergreifender und universaler Bedeutung zu diskutieren.

Lerner sollen befähigt werden, nicht nur auf der Ebene der Alltagskommunikation, sondern in wissenschaftlich fundierter Weise und fachlich sowie fachsprachlich angemessen kommunizieren zu können. Daher müssen sie nicht nur die Fachsprache in der Zielsprache erwerben, sondern sie müssen sich darüber hinaus ein sprachliches Repertoire in großem Umfang verfügbar machen und lernen, sich in sachlicher Korrektheit und begrifflicher Genauigkeit und Differenziertheit auszudrücken.

4.5 Die Erfolge der bilingualen Erziehung bzw. des Arbeitssprachenunterrichts

Wie auch immer die Praxis des Arbeitssprachenunterrichts im Einzelnen gestaltet sein mag, sie ist trotz einiger Mängel durchaus erfolgreich. De Florio-Hansen (2003b:109f) beschreibt folgende Erfolge, die sich bisher hauptsächlich mit Hilfe von Hypothesen und Plausibilitätsannahmen begründen lassen, da empirische Untersuchungen bisher weit gehend fehlen:

- Lerner, die einen bilingualen Bildungsgang absolviert haben, weisen bessere Kenntnisse in der Arbeitssprache auf.
- Sie bedienen sich der Fremdsprache ungezwungener und angstfreier als Lerner, die die Zweitsprache nur als Fach lernen.
- Im Arbeitssprachenunterricht herrscht der Grundsatz *message before accuracy*. Das führt zu einer Fehlertoleranz, die sich positiv auf die Bereitschaft der Schüler auswirkt, sich in der Fremdsprache zu äußern.
- Motivationssteigernd wirkt sich zudem die größere Zahl und Vielfalt von handlungs- und projektorientierten Arbeitsformen aus.
- Die Ausrichtung auf die Inhalte schafft authentische, weniger künstliche Sprechkanäle, als es vielfach im Fremdsprachenunterricht der Fall ist.
- Die in einzelnen Phasen erfolgende Übertragung von der einen Sprache in die andere bzw. deren gelegentliche Kontrastierung kann die Entwicklung von *language awareness* begünstigen.

- Durch die inhaltliche Ausrichtung des Arbeitssprachenunterrichts werden authentische Materialien verwendet. Sprache erscheint also in ihrer Komplexität und nicht – wie im Fremdsprachenunterricht – als *impoverished diet*. Das stellt für viele Lerner einen besonderen Lernanreiz dar.
- Die Lösung anspruchsvoller inhaltlicher Aufgaben stellt höhere Anforderungen an Aufmerksamkeit und Konzentration. Die daraus resultierende Verarbeitungstiefe kann das Behalten fördern.
- Arbeitssprachenunterricht kann das Bewusstsein kultureller Vielfalt und die Entwicklung einer europäischen Identität besonders fördern.

Diese angeführten positiven Effekte inhaltsbasierter Unterrichtsformen beziehen sich vorwiegend auf die Sprachkompetenzen der Lerner. Während der herkömmliche Fremdsprachenunterricht vor allem auf Alltagskommunikation vorbereitet (*basic interpersonal communication skills*), erwerben die Lerner im Arbeitssprachenunterricht die Fähigkeit, in fach(wissenschaft)lichen Zusammenhängen mitreden zu können (*communicative academic language proficiency*).

4.6 Fazit

Die Programme bilingualen Lehrens und Lernens wurden unter dem Einfluss einer politischen Vision eines geeinten Europas eingerichtet, in dem Mehrsprachigkeit eine hochrangige Qualifikation darstellt (Niemeier 2002:37). In einigen europäischen Ländern wie der Schweiz, Luxemburg oder Belgien gibt es traditionellerweise schon einen gewissen Grad an Mehrsprachigkeit, aber in Deutschland war dieses nie der Fall. Obwohl in Deutschland mehrere Millionen Menschen aus linguistischen Minderheiten leben, ist Deutschland im Grunde genommen nach wie vor ein einsprachiges Land. Doch sehen deutsche Bildungspolitiker die Notwendigkeit, deutsche Lernende zu befähigen, vor allem Englisch kontextgebunden zu beherrschen, d.h. das Englische muss auch berufsbezogen verwendet werden können.

Zweifellos dominiert die englische Sprache den Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen. Englisch ist die faktische Leitsprache Europas, doch zweifeln

viele an der Vereinbarkeit einer englisch dominierten Sprachenpolitik mit der anerkannten Forderung nach Schutz und Pflege der europäischen Sprachenvielfalt. Andererseits ist das Englische als „internationale Hilfssprache“ (Graf & Tellmann 1997:39) oder als „internationale Verkehrssprache (De Florio-Hansen 2003a:13) wohl kaum umstritten. Zudem ist das Englische die Sprache des Computers, die Kommunikationssprache im Internet und die Sprache der Massenmedien geworden (Polat 2000:32).

Inwieweit die Lerner im bilingualen Sachfachunterricht die Fremdsprache wirklich beherrschen, ist vielen Lernern und deren Eltern oft nicht klar. De Florio-Hansen (2003a:11) stellt fest, dass bei vielen dieser Begriff die trügerische Hoffnung weckt, der erfolgreiche Besuch eines bilingualen Bildungsgangs führe zur Zweisprachigkeit oder zu zumindest zu einer *native-speaker*-Kompetenz in der beteiligten Fremdsprache. Bilingualismus wird aber eigentlich in Deutschland nicht angestrebt. Andererseits glauben auch viele, dass bilinguales Lernen nur besonders begabten Lernern vorbehalten sei, da das Modell des bilingualen Sachfachunterrichts schon seit vielen Jahren an Gymnasien in einem speziellen Bildungsgang fest etabliert ist. Deshalb sei der Begriff „Arbeitsprachenunterricht“ treffender anzuwenden. Alle können von den bilingualen Angeboten profitieren, die dieses Modell inzwischen in allen Schulformen und auf allen Schulstufen anbietet. Das Ziel ist nicht funktionaler Bilingualismus, sondern die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse und die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Um Lerner zum Bilingualismus zu führen, bedarf es der gemeinsamen bilingualen Erziehung von Lernern aus verschiedenen Kulturen, wie es z.B. die Europaschulen praktizieren. Doch wie soll diese Notwendigkeit zum Bilingualismus durchgeführt werden, wenn die Mehrzahl der Lerner in der Bundesrepublik Deutschland gar keine Gelegenheit hat, ein solches Angebot wahrzunehmen. Zumindest gestattet der Arbeitsprachenunterricht den Teilnehmern Einblicke in die Zielsprachenkultur, die über das im Fremdsprachenunterricht übliche kulturbezogene Lernen hinaus gehen und ermöglicht Mehrsprachigkeit, auch wenn die Zielsprachen nicht komplett gelernt werden.

5. Luxemburg und Belgien

Luxemburg und Belgien sind Länder, in denen es drei offizielle Sprachen gibt.

5.1 Luxemburg

Luxemburg ist Europas kleinstes Land. Es ist offiziell dreisprachig, man spricht Deutsch, Französisch und Luxemburgisch oder Letzebuergsch. Jede dieser drei Sprachen wird für bestimmte Zwecke in eindeutig definierten Zusammenhängen benutzt. Luxemburgisch, das erst seit 1912 eine offizielle Orthografie besitzt, wird für jegliche mündliche Kommunikation verwendet außer für öffentliche Reden, die auf Französisch gehalten werden. Es wird auch in Kindergärten und in den ersten Jahren der Grundschule verwendet. Deutsch ist die Standard-Schriftsprache (Zeitungen, Zeitschriften) und wird auch als Unterrichtsmedium in der Grundschule benutzt, wo es über einen Zeitraum von sechs Jahren hinweg nach und nach das Luxemburgische ersetzt. Es wird ebenfalls in den ersten drei Jahren der Sekundarstufe benutzt. Französisch ist die erste offizielle Sprache und findet Verwendung in der Politik und im Finanzwesen, außerdem wird es als Unterrichtssprache ab der vierten Klasse der Sekundarstufe eingesetzt. Weiterhin wird es in allen offiziellen schriftlichen Mitteilungen gebraucht. Im Allgemeinen benutzen die erwachsenen Luxemburger alle drei Sprachen in komplementärer Distribution und dieses steht im Einklang mit der Verfassung des Landes (Niemeier 2002:33f).

Kleine Kinder wachsen also mit der luxemburgischen Sprache auf, aber sind sich von Anfang an der anderen beiden Sprachen zunehmend bewusst, die um sie herum benutzt werden und zu denen sie von klein auf Kontakt haben. Mit der Einschulung werden ihre Kenntnisse des Deutschen und später des Französischen ausgebaut und standardisiert. Die schulische Sprachenpolitik in Luxemburg kann also als Teil eines Immersionsprogramms angesehen werden, da sie fast vollständig auf die Benutzung von anderen Sprachen als der Muttersprache abzielt, obwohl die Basis der schulischen Erziehung in Luxemburg in die L1 gelegt wird.

Ein individueller Bi- bzw. Trilingualismus ist also in Luxemburg weit verbreitet. Es wird auch von einem *parallelen Bilingualismus* gesprochen (Niemeier 2002:33) – die Sprachen werden nebeneinander benutzt.

5.2 Belgien

Die Situation in Belgien ist nach Niemeier (2002:35) ganz anders geartet. Belgien umfasst drei so genannte linguistische Minoritäten. Die zwei größten Sprachgruppen, d.h. Französisch und Holländisch, haben sich freiwillig in Föderation eingebracht und die Sprachgruppen, die dort zusammengekommen sind, haben einen gleichwertigen offiziellen Status für ihre jeweiligen Sprachen erlangt. Inoffiziell genoss jedoch das Holländische ein geringes soziales Ansehen als das Französische. Das hatte zur Folge, dass die Sprecher der einzelnen Sprachen zum Teil monolingual blieben, so wie es tatsächlich bei den meisten französischsprachigen Belgiern der Fall war. Die Flamen hatten in dieser Hinsicht kaum eine Wahl und mussten zweisprachig werden, da erst 1930 das Holländische als Schulsprache in den flämischsprachigen Landesteilen in der Sekundarstufe gesetzlich festgelegt wurde. Deshalb war Belgien 100 Jahre lang ein offiziell französischsprachiges Land. Auch heute ziehen es die meisten flämischsprachigen Belgier vor, nicht einsprachig zu bleiben, während diese Tendenz bei den französischsprachigen Belgiern weniger stark ausgeprägt zu sein scheint. Die dritte Sprache in Belgien, Deutsch, ist eine offizielle Sprache und wird nur in der Grenzregion nahe Eupen und Malmédy gesprochen.

Die Verteilung der Sprachen in Belgien ist in gewissem Maße einer Wandlung unterlegen. Brüssel liegt am Rand von Flandern und dort wurde bis 1830 hauptsächlich Holländisch gesprochen. Aufgrund der Zentralisierung der belgischen Verwaltung, die fast hundert Jahre lang ausschließlich das Französische benutzt hatte und aufgrund der Internationalisierung durch die EU sowie des Zuzugs von Menschen aus dem französischsprachigen Umland ist es heute eine eher französischsprachige Stadt. Generell kann gesagt werden, dass niemand gezwungen wird, eine Zweitsprache zu lernen, obwohl belgische Schulen grundsätzlich Unterricht in den anderen Sprachen anbieten. Brüssel jedoch bildet hier die Ausnahme, da dort die Lernenden auch die Zweitsprache lernen müssen.

Die meisten Belgier sind also keine holländisch-französischen Bilinguale oder sogar Multilinguale, obwohl die meisten gebildeten Menschen neben ihrer Muttersprache zumindest das Englische beherrschen. Dass hier weniger individueller Bilingualismus als in offiziell einsprachigen Ländern zu finden ist, liegt daran, dass hier eine Politik der territorialen Einsprachigkeit verfolgt wird. Es wird in diesem Fall von *territorialem Bilingualismus* gesprochen – der Bilingualismus bezieht sich nicht auf die ganze Nation, sondern im Allgemeinen auf Grenzregionen und kleinere Landesteile. Das Land ist zwar offiziell zweisprachig, beinhaltet aber mehrere einsprachige Gebiete innerhalb einer Nation.

5.3 Fazit

In den beiden genannten und besprochenen Ländern sind die Zugangsmöglichkeiten zum bilingualen Lehren und Lernen von der soziokulturellen Umgebung der jeweiligen Lehr-/Lerninstitution abhängig. Bei jeweils drei offiziellen Landessprachen sollte man eigentlich von den Bürgern dieser Länder erwarten, dass sie zumindest „rudimentäre Kenntnisse“ (Niemeier 2002:33) in allen drei Sprachen besitzen. In Luxemburg ist eine individuelle Zwei- oder Dreisprachigkeit weit verbreitet; in Belgien dagegen herrscht weitgehend eine territoriale Einsprachigkeit. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen benötigen unterschiedliche Modelle der Lernorganisation. In Luxemburg wird der Sprachwechsel eingesetzt: Deutsch ist die Sprache der Primarstufe und wird in den ersten Jahren der Sekundarstufe von der französischen Sprache abgelöst. Die Belgier dagegen überlassen den Lernenden selbst (bzw. deren Eltern) die Entscheidung, ob sie die andere/n Sprache/n lernen wollen oder nicht. Die meisten französischsprachigen Lerner wählen nur Englisch (ca. 60%) und etwa 95% der holländischsprachigen Lerner wählen Französisch und Englisch.

6. Südafrika

Aufgrund der südafrikanischen Geschichte mit ihren politischen Veränderungen kann die Entwicklung bzw. Lage der bilingualen bzw. multilingualen Erziehung in Südafrika in vier Phasen eingeteilt und betrachtet werden: 1. Die Kolonialzeit; 2.

die Zeit der Südafrikanischen Union (1910 - 1948); 3. die Apartheidsära (1948 – 1994) und 4. die Postapartheidszeit (1994 bis heute).

6.1 Die Kolonialzeit

Das Kap, wo 1652 die Holländer eine Handelsstation gründeten, wurde 1803 und später noch einmal im Jahre 1806 von den Briten besetzt. Seit dieser Zeit kamen europäische Missionare nach Südafrika, die die ersten Schulen für schwarze und farbige Lerner gründeten. 1820 kamen englische Siedler ans Kap und 1822 proklamierte Lord Charles Somerset Englisch zur alleinigen offiziellen Sprache, obwohl die niederländischen Kolonisten den Engländern zahlenmäßig weit überlegen waren (8:1 laut Haarhoff in seiner Einleitung zu Malherbe 1946:2). Um die Anglisierung in den Schulen durchzusetzen, wurden schottische Lehrkräfte importiert. Die Verdrängung und Unterdrückung ihrer Sprache verursachte unter den Niederländern (*Dutch*) Unzufriedenheit. Sie fühlten sich nicht nur in ihrer Sprache, sondern auch in ihrer Religion und Kultur bedroht – aus diesen und auch aus wirtschaftlichen Gründen zogen sie tiefer ins Land hinein, um dem britischen Einfluss zu entkommen (Mesthrie 2002:15).

In den späten 40er Jahren des 19. Jahrhunderts wurde in Natal eine britische Siedlung gegründet. Dort brauchte man billige Arbeitskräfte; die Zulu weigerten sich anfangs, als solche zu arbeiten. Zu diesem Zweck wurden zwischen 1860 und 1911 einhundertfünfzigtausend Inder nach Natal gebracht.

Die Afrikaaner (mit "Afrikaaner" soll hier die afrikaanssprachigen Bevölkerungsgruppe Südafrikas bezeichnet werden; im Gegensatz zu den "Afrikanern", den Schwarzen.) im Inland gründeten in den 50er Jahren des 19. Jahrhunderts die beiden Republiken Transvaal und Orange Free State mit Niederländisch als offizielle Sprache. Doch der Einfluss der englischen Sprache war sehr stark (Mesthrie 2002:17).

Vor 1925 waren die Unterrichtssprachen Niederländisch und Englisch. In den staatlichen Schulen wurde Englisch ab dem fünften Schuljahr gelehrt und englische Privatschulen wurden vom Staat finanziell unterstützt, wenn sie Niederländisch als Zweitsprache und südafrikanische Geschichte unterrichteten. Obwohl es eine englischsprechende Minorität gab, war die Unterrichtssprache

Englisch; die Auffassung vieler Eltern war, dass die Kinder Afrikaans von zu Hause aus könnten und in die Schule gingen, um etwas Neues zu lernen. Von der Schulbehörde wurde die *dual-medium*-Methode empfohlen. Diese Methode wurde im Freistaat durchgeführt; nach vier Schuljahren in einer Sprache (entweder Niederländisch oder Englisch) wurden ab dem fünften Schuljahr beide Sprachen benutzt, wobei die Hälfte der Fächer in Niederländisch, die andere in Englisch unterrichtet wurde. Erst 1925 wurde Afrikaans, als Ersatz für Niederländisch, als offizielle Sprache anerkannt und allgemein in den Schulen eingeführt.

Nach dem Anglo-Burenkrieg (1899-1902), in dem die Afrikaaner (die Bezeichnung "Buren" für die Afrikaaner wurde danach vermieden, da ein Stigma daran verbunden war) besiegt wurden, war das Bestreben der Engländer, die Afrikaaner mittels der Schulen zu anglisieren. Die staatliche Schulausbildung war für die Weißen, die der Schwarzen wurde den Kirch- und Missionsschulen überlassen. Doch das Smuts-Gesetz (1907) im Transvaal und das Hertzog-Gesetz (1908) im Freistaat betonten die bilinguale Erziehung. Letzteres schrieb vor, dass nach Standard IV (6. Schuljahr) bis zum Matric Englisch und Niederländisch "as far as practicable be used as the medium of instruction to an equal extent." (Haarhoff in Malherbe 1945:4).

Es gab drei bestehende Schulsysteme, die den Bilingualismus in der *secondary school* in Südafrika fördern sollten: *separate*, *parallel* und *dual systems*.

- Die Schulen wurden nach Sprachen getrennt (*separate schools*) und es wurde eine Zweitsprache als Fach unterrichtet.
- Die Lerner wurden in getrennten Klassen, aber an der gleichen Schule, jeweils mit der eigenen Sprache als Medium unterrichtet. Dieses *parallel-medium*-System hatte den Nachteil, dass die räumliche Trennung auch eine soziale Trennung implizierte. Es gab aber auch eine Kombination dieses Systems mit dem *dual-medium*-System.
- Beide Sprachgruppen befanden sich im gleichen Klassenraum und es wurde abwechselnd in beiden Sprachen gearbeitet. Das *dual-medium*-System hatte den Vorteil, dass Lerner ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln konnten. Der zweite wichtige Vorteil war, dass die Lerner die jeweils zweite Sprache benutzen und

üben konnten und dadurch einen viel höheren Grad an Bilingualität erreichten, als es in den anderen Systemen möglich war.

Bis 1910 kam die Initiative, den schwarzen Kindern eine Grundschulausbildung zu ermöglichen, von den Missionskirchen (Hartshorne 1992:24). Da die finanziellen Mittel dieser Kirchen begrenzt waren, war die Verbreitung der Schulen willkürlich. Außerdem orientierten sich diese Schulen eher an Glaubensgrundlagen, als an den wirklichen schulischen Bedürfnissen dieser Lerner. Die Missionare, denen die Aufsicht über die Schulen oblag, hatten wenig Erfahrung und nur begrenztes pädagogisches Wissen; zudem war es eine Tätigkeit, die sie nur nebenbei erledigten. Der Staat hatte nicht viel Interesse an der Grundschulausbildung und deshalb war die finanzielle Unterstützung auch entsprechend gering. Der Staat, gleich der Mehrheit der weißen Bevölkerungsgruppe Südafrikas, vertrat die Meinung, dass der Schwarze durch Schulung ein schlechterer Arbeiter werden würde und man befürchtete ferner, dass die Position der neuen weißen Arbeiterklasse in den Bergwerken von Kimberley und am Witwatersrand dadurch gefährdet würde.

6.2 Südafrika als Union

1910 wurde Südafrika zur Union erklärt. Im Schulwesen galt grundsätzlich die Gleichheit der beiden Sprachen Englisch und Niederländisch (später Afrikaans). Jede der vier Provinzen führte dieses Prinzip auf ihre Weise in die Schullegislation ein. Es gab zwei Möglichkeiten: Einmal wurden beide Sprachen als Fach unterrichtet; zum anderen wurden beide Sprachen als Unterrichtsmedium im Unterricht eingesetzt.

6.2.1 Die Sprachen als Fach

Ab dem dritten Schuljahr wurden beide offizielle Landessprachen als Fach unterrichtet. Folgende Bestimmungen galten:

- Das Kind soll die Zweitsprache zuerst nur hören, dann die Sprechfertigkeit erwerben und danach das Leseverständnis und die Schreibfertigkeit;

- das Kind soll unter keinen Umständen die Zweitsprache lesen oder schreiben lernen, bevor dieser Fertigkeiten nicht in der Muttersprache gefestigt sind;
- es ist egal wie früh in der Schullaufbahn das Kind mit dem Zweitsprachenerwerb beginnt, solange die Lernmethode die des Erstsprachenerwerbs gleicht. Das geschieht am besten im freien Zusammensein mit anderen Kindern, die die Zweitsprache beherrschen.

Der optimale Zeitpunkt für den Beginn des Zweitsprachenunterrichts müsste allerdings noch durch Forschung ermittelt werden.

6.2.2 Sprache als Unterrichtsmedium

- In der Grundstufe wurde das Kind in der Muttersprache unterrichtet; die Eltern hatten hier keine Wahl.
- Ab der dritten Klasse musste ein Teil des Curriculums (mindestens eine halbe Stunde am Tag) im Medium der Zweitsprache unterrichtet werden. In den weiterführenden Klassen wurde dieser Unterricht entsprechend erweitert.

Doch die geschichtliche Situation war zu diesem Zeitpunkt wieder ein Hinderungsgrund: die Mehrheit der englischsprachigen Bevölkerung verwarf das *dual-medium*-System. Andererseits dachten viele Afrikaner, dass sie ihre junge Sprache, um deren Anerkennung sie lange und schwer gekämpft hatten, in Afrikaansmedium-Schulen schützen und „rein“ halten und ihren individuellen Charakter bewahren müssen. So entstanden die getrennten staatlichen Schulen (*separate schools*), in denen nur in einer Sprache als Unterrichtsmedium unterrichtet wurde. Haarhoff in Malherbe (1945:7) bedauert dieses zutiefst, denn er meint (wie die Untersuchungen Malherbes auch bewiesen haben):

the home language, so far from losing, actually gains in the bilingual school, having been securely established in the earlier stages. On the other hand more thorough knowledge of the other language enriches the mind of the pupil without destroying the individuality of his home-language tradition.

Nicht Verschmelzung, sondern Zusammenarbeit ist gefragt; das ist ein gesunder Nationalismus, der auch auf Internationalismus übertragbar ist. Südafrikaner sollten in beiden Sprachen zu Hause sein und sich zwei Kulturen zu eigen machen. Vor allem wird den Kindern Schaden zugefügt, die von zu Hause aus zweisprachig sind – es waren zu dieser Zeit laut Malherbe (1945:48) insgesamt 43 Prozent. Die Trennung verursacht Unkenntnis des anderen Menschen und seiner Sprache und erweckt Misstrauen und Uneinigkeit. Das Ergebnis zu dem ein Regierungsbericht 1941 über die Stellung der Sprachen im Erziehungswesen kommt, verwundert nicht: Die Zweitsprache sei allgemein in einem gefährdeten Zustand, da sie nur als Fach gelernt und nicht in konkreten Situationen angewendet und eingeübt werde.

Folglich entwickelten sich zwei Hauptschultypen: einsprachige Schulen (*unilingual medium schools*) und bilinguale Schulen (*bilingual medium schools*). Die einsprachigen Schulen waren nach Afrikaans und Englisch getrennt und der Unterricht fand jeweils ausschließlich in der eigenen Sprache statt. Diese Schulen gab es vor allem in größeren Dörfern und Städten, wo es zahlenmäßig genügend Kinder gab. Die Zweitsprache wurde als Fach unterrichtet.

In den bilingualen Schulen wurden afrikaans- und englischsprachige Lerner unter einem Dach unterrichtet. Es gab verschiedene Möglichkeiten, den bilingualen Unterricht praktisch durchzuführen. Malherbe (1945:35f) unterscheidet zwei Systeme: *parallel-class* und *dual-medium-system*:

- Das *parallel-class*-System: Die afrikaans- und englischsprachigen Lerner wurden in getrennten Klassen jeweils mit der eigenen Sprache als Medium unterrichtet. Der Nachteil bestand darin, dass die räumliche Trennung auch eine soziale Trennung implizierte. Waren die Klassen kleiner als 15 Lerner, wurden die beiden Sprachgruppen zusammengelegt. Das erforderte eine bilinguale Lehrkraft. Beide Sprachgruppen befanden sich im gleichen Klassenraum und es wurde abwechselnd in beiden Sprachen unterrichtet. Dieses System wurde meist in der Grundstufe gebraucht; die Muttersprachenregelung wurde dabei möglichst genau eingehalten.
- Es gab verschiedene Typen des *dual-medium*-Systems:

- Fächer wie Geschichte oder Geografie wurden abwechselnd in einer Klasse auf Englisch und Afrikaans unterrichtet. Die Inhalte wurden zum Teil in der jeweils anderen Sprache wiederholt. Die Terminologie wurde also in beiden Sprachen vermittelt. Die Methode wurde hauptsächlich in den oberen Klassen praktiziert.
- Bestimmte Fächer wurden nur auf Englisch, andere nur auf Afrikaans unterrichtet. Die Lerner hatten schon genügend Kenntnisse der Zweitsprache, so dass diese Unterrichtsweise effektiv war. Die Zweitsprache wurde zusätzlich auch als Fach unterrichtet.
- Eine Kombination des *parallel-class*- und des *dual-medium*-Systems.

1938 führte Malherbe eine umfassende Studie durch, um den Grad des Bilingualismus an den Schulen zu messen. Die Untersuchung befasste sich mit folgenden vier Aspekten, und zwar

- dem Grad der Bilingualität, den Lerner an verschiedenen Schulen erreichten,
- den Faktoren, die die linguistische Progression des Kindes während der Schullaufbahn beeinflussen (z.B. Intelligenz, häusliche Umstände, außerhäusliche Umstände und Schuleinflüsse),
- dem Einfluss des Unterrichtsmediums auf den Afrikaans- und Englischerwerb der Lerner, ihren Fortschritt in anderen Fächern und ihre allgemeine mentale Entwicklung und letztlich, in welchem Maß Unkenntnis in einer oder beiden offiziellen Sprachen die Arbeitsmöglichkeiten und den beruflichen Erfolg beeinflussen.

Es war eine umfassende und komplexe Studie, die nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch die mentale Entwicklung sowie soziale und kulturelle Sichtweisen der Lerner eingehend untersuchte. Einige Ergebnisse sollen hier wiedergegeben werden:

- Muttersprache: 25% sind monolingual afrikaanssprachig, 32% sind monolingual englischsprachig und 43% der Lerner sind bilingual.

- Die offiziellen Landessprachen: 15% sprechen nur Afrikaans, 19% nur Englisch und 64% sprechen beide Sprachen. Den höchsten Grad an Bilingualismus haben die Afrikaanssprecher in vornehmlich afrikaanssprachigen Gebieten.
- Afrikaans- und Englischerwerb: Lerner aus monolingualen Häusern, die durch das Medium der anderen Sprache unterrichtet werden, sind denen, die in der Muttersprache unterrichtet werden, um ein Jahr voraus was sprachliche Leistung anbetrifft.
- Sachfächer: Lerner werden in der Sprache, die nicht ihre Muttersprache ist, in den Sachfächern (Mathematik, Erdkunde, Geschichte) unterrichtet. Am Anfang ist ein deutlicher Rückstand festzustellen, vor allem in Fächern wie Geschichte oder Erdkunde – es sind Fächer, bei denen Sprache eine größere Rolle spielt als in der Mathematik. Der Rückstand vermindert sich in den oberen Klassen dahingehend, dass diese Lerner, die Lerner, die in der Muttersprache unterrichtet werden, teilweise überflügeln.
- Kinder aus mehr oder weniger bilingualen Häusern sind im Durchschnitt intelligenter als Kinder aus monolingualen Häusern.
- Bilinguale Kinder erreichen im Allgemeinen höhere Leistungen auf akademischem Gebiet als monolinguale Kinder.
- Lerner mit einem niedrigerem IQ zeigen einen höheren linguistischen Gewinn, wenn sie eine bilinguale Schule besuchen, als Lerner mit einem höheren IQ.
- Soziale Haltung: In den monolingualen Schulen zeigen die Lerner einen viel höheren Grad an Distanz Anderssprachigen gegenüber, dieses Phänomen war an Afrikaansmedium Schulen besonders ausgeprägt.

In der Zeit der Union war die Erziehung der Schwarzen (*native education*) Verantwortung Provinzen, die die afrikanischen Schulen auch finanziell unterstützen sollten. In Natal wurden einige Schulen für schwarze Kinder errichtet, doch die Grundschulausbildung wurde größtenteils immer noch den Missionskirchen überlassen, die dann von den Provinzen finanziell unterstützt

wurden. Die Finanzierung wurde mit der Zeit erhöht und Schulinspektoren führten die Aufsicht über die Schulen. Es wurden auch gesonderte Curricula für diese *Native*-Grundschulen eingeführt. Die 1913- und 1920-*codes*, wie sie genannt wurden, betonten den handwerklichen Unterricht als Vorspiel zur Arbeiterausbildung in der Oberschule. Das Curriculum war darauf ausgerichtet, dem Lerner einen sozialen Platz als tüchtiger Arbeiter zu verschaffen. Erst im Zuge der 1928-Überarbeitung des Curriculums wurden Muttersprachenunterricht und Geschichte eingeführt. In Natal wurde allerdings schon längst isiZulu als Unterrichtsmedium benutzt. Die Zahl der Grundschulen vermehrte sich und die Finanzierung wurde den Provinzen zur Last. Die Unionsregierung übernahm nun die Finanzierung, zusätzlich wurde jedoch eine Gebühr erhoben: Jeder schwarze erwachsene Mann musste im Jahr ein Pfund Schulgebühr zahlen. Jede weitere schulische Ausbildung musste von den schwarzen Eltern selbst bezahlt werden. Dieses Prinzip wurde in den Jahren 1945-55 zwar immer wieder kritisiert, aber es wurde nicht abgeschafft, sondern einer der Ecksteine der späteren Apartheidspolitik.

Das *Bureau for Education and Social Research* unter der Leitung von Dr. E.G. Malherbe kamen zu folgenden statistischen Ergebnissen: 57% aller schwarzen Schulkinder befanden sich in den ersten beiden Schulklassen und 80% davon verließen die Schule vor Beendigung des fünften Schuljahres. Nur ca. 2,5% der schwarzen Kinder besuchten die achte Klasse (Standard 6) und weniger als 2% wurden an einer Oberschule unterrichtet. Es waren vor allem Umgebungsfaktoren, die diese schulischen Defizite verursachten, z.B. Mangel an Lehrern, Schulinventar und Büchern.

1949 stellte das Curriculum in Bezug auf die Sprachfertigkeiten folgende Anforderungen: Die Lerner sollten

- gute Sprech-, Lese- und Schreibfertigkeiten in der Zulusprache,
- Sprech-, Lese- und Schreibfertigkeit in der englischen Sprache und
- Beherrschung (*working knowledge*) der afrikaansen Sprache

erwerben.

6.3 Die Apartheidsjahre

In diesen Jahren, wie auch schon in der Kolonialzeit, war Sprache eine Charakteristik der Ethnizität und wurde dazu benutzt, um die Grenzen ethnischer Identitäten zu setzen. Während der Apartheidszeit wurden diese Grenzen sogar räumlich sichtbar: Viele Menschen wurden in ethnische – vor allem ländliche – Gegenden, so genannte *homelands*, umgesiedelt. Ein rassistisch und ethnisch getrenntes Schulsystem erhielt diese Grenzen. Die weißen und farbigen Schulbehörden (*education departments*) wurden nach Sprachen eingeteilt, jede Abteilung hatte ihre eigenen Afrikaans- und Englischmedium-Schulen; manche waren *dual-medium* oder *parallel-medium*-Schulen. Die schwarzen Schulen waren verschiedenen Erziehungsbehörden zugeteilt: diejenigen, die sich in Gegenden befanden, die durch die Apartheidregierung verwaltet wurden, unterstanden der Verantwortung des *Department of Education and Training* (DET); die restlichen Schulen unterstanden den verschiedenen *homeland education departments*, allerdings übte das DET dennoch Kontrolle über diese Schulen aus, indem sie das Matricexamen verwaltete (Murray 2002:435).

Die Apartheidsregierung förderte weiterhin die Muttersprachenerziehung für Schwarze (wie auch für fast alle anderen Lerner). Sie verfolgte dabei aber andere Gründe als Beweggründe, als beim Muttersprachenunterricht für weiße Lerner. Die Apartheidsregierung setzte diese Programme ein, um ethnische und Stammesidentität unter schwarzen Schulkindern zu verstärken; das Bewusstsein ethnolinguistischer Diversität wurde so auch in der schwarzen Gesellschaft betont und unterstützt. Deshalb gab es seitens der Schwarzen Widerstand gegen den Muttersprachenunterricht und auch gegen das verpflichtende Lernen der afrikaans Sprache.

Die Oberstufenerziehung in Südafrika hatte schon immer einen eigenen Stil: Sie war autoritär, dominiert durch den Lehrer, inhaltsorientiert und auf Wissenstransfer gegründet. Deshalb spielte auch die akademische Leistung und die Betonung des akademischen Niveaus immer eine große Rolle und hatte eine Überbewertung der Examina zur Folge. Das war auch in den schwarzen Schulen der Fall. Afrikaanssprachige Lehrer und Dozenten an den schwarzen Universitäten und Lehrerausbildungsinstituten sorgten dafür, dass an den schwarzen Schulen

konservative und traditionelle Werte galten, z.B. die britische Tradition der Schülervertretung (*prefects*), Häuser, Spiele, der mächtige Schulleiter, Trennung der Geschlechter usw. Die schwarzen Lerner begannen sich dagegen aufzulehnen. Die *ANC Youth League* verbreitete sich ab der 50er Jahre rapide und wehrte sich gegen die *Bantu Education*. Es gab zu wenig schwarze Lehrer, die Schuleinrichtungen waren mangelhaft und der Gebrauch der offiziellen Sprachen als Unterrichtsmedium erschwerte das Lernen von Inhalten und begrenzte die Möglichkeit, sich klar und präzise ausdrücken zu können. 1975 gab es zwei Veränderungen in der Schulpolitik, die verheerende Folgen hatte: Für die Schwarzen wurden die dreizehn Schuljahre nach zwölf vermindert (die Weißen hatten schon immer nur zwölf Schuljahre) und zweitens eine strenge und unflexible Durchführung der 50/50 Sprachmediumpolitik. Auch die Qualität und Relevanz der schwarzen Erziehung wurde infrage gestellt. Die Schwarzen forderten die gleiche gute Schulbildung wie die Weißen. In den schwarzen Wohngebieten (*townships*) wuchsen Ärger und Frustration. Es ging schließlich nicht nur um die Schulpolitik, das Spektrum der Unzufriedenheit war viel breiter (z.B. das Passgesetz, Bürgerschaftsbestimmungen usw.). Ab 1976 gab es an den Schulen Boykotte, *stayaways*, Gewalt und Intimidierung und folglich katastrophale Matricergebenisse. Hartshorne (1992:81) berichtet, dass sich 1986 die Anzahl der schwarzen Lerner verdoppelt hatte, sie also zahlenmäßig doppelt so viel waren wie alle Matrikulanten zusammen. Trotzdem war die Zahl der erfolgreichen Lerner prozentual zur Gesamtheit viel geringer und es gab unter ihnen nur halb so viele Universitätszulassungen. Das war ein düsteres Verzeichnis des Versagens und es ist unbegreiflich, dass der Staat an diesem offensichtlich mangelhaften Schulsystem über eine Periode von zehn Jahren nichts veränderte.

Im Fall der "Bantuerziehung" (*native education*) kann von einem Segregationsmodell für eine Mehrheit (und zwar für eine machtlose Mehrheit) (vgl. Skutnabb-Kangas 1992:50 und Heugh 2002:450) gesprochen werden. Segregationsprogramme führen laut Skutnabb-Kangas zu schwachen Schulergebnissen d.h. zu Schulversagen der Mehrheit der Lerner. Sie führen zu einem niedrigen Niveau von kognitiven Schulleistungen und zwar in beiden Sprachen. Insofern erfüllten diese Programme das sprachliche Ziel der Dominanz der Erstsprache (Englisch bzw. Afrikaans) und das gesellschaftliche Ziel – die

Aufrechterhaltung der Apartheid. Durch die *homeland*-Politik gab es auch eine territoriale Trennung. Die Kinder, die die große Mehrheit der Schulbevölkerung bildeten, wurden völlig vernachlässigt und unter den schlechtesten schulischen Bedingungen erzogen.

Die Sprachenpolitik war während der ganzen Apartheidszeit hindurch ein brisantes Thema. Sie wurde aus ethischen, normativen und politischen Perspektiven hinterfragt. Der ganze Prozess, wie diese politischen Sprachbestimmungen festgelegt, entwickelt und angewendet wurden, war fundamental undemokratisch (Reagan 2002:424).

6.4 1994 bis heute

Nach den ersten demokratischen Wahlen in Südafrika 1994 wurde erneut die Debatte zur Sprachenpolitik aufgenommen. Die Regierung der nationalen Einheit und die neue Verfassung erkannten elf offizielle Sprachen an und verwarfen die historische bilinguale Politik, die nur die sprachliche Diversität der weißen Südafrikaner widerspiegelt hatte. Die neue multilinguale Politik reflektiert die Realität der südafrikanischen Gesellschaft. Das Entwicklungsprogramm des ANC bemüht sich um die Entwicklung aller afrikanischen Sprachen und insbesondere die in der Vergangenheit vernachlässigten einheimischen Sprachen (Reagan 2002:426). Der ANC hat folgende allgemeine Prinzipien festgelegt, auf denen die demokratische Spracherziehungspolitik beruhen sollte:

- Das Recht des Einzelnen, die Sprache oder Sprachen zu wählen, die er oder sie lernen und in denen er oder sie unterrichtet werden möchte.
- Die südafrikanischen Sprachen, die früher benachteiligt und vernachlässigt worden sind, zu fördern und zu entwickeln.

Luckett, Forscherin des *National Education Policy Investigation* (NEPI) setzt sich stark ein für einen ‚nationalen additiven Bilingualismus‘ (Vermeulen 2000:264). Sie meint, es genüge nicht, wenn die Lerner in ihrer Muttersprache unterrichtet werden und zusätzliche Sprachen als Fach lernen und betont die Wichtigkeit und Effektivität der *dual-medium*-Immersionsprogramme. ‚National‘ deutet auf die Anwendung des Programms auf alle südafrikanischen Lerner in einem einheitlichen Südafrika. Der Erziehungsminister betont trotzdem und im

Gegensatz dazu, dass die Sprache des Lernens und Unterrichtens die Wahl des Lerner bzw. der Eltern sei. Schulen dürfen aus diesem Grund Lerner mit unzureichenden Sprachkenntnissen nicht mehr abweisen.

Es ist klar, dass in einer Situation, in der eine Minderheit Südafrikaner – Englisch- und Afrikaanssprecher – in ihren Muttersprachen unterrichtet werden, wohingegen Sprecher der afrikanischen Sprachen einen frühen Wechsel zum Lernen in einer anderen Sprache machen, Letztere (die Mehrheitengruppe) benachteiligt sein wird (Murray 2002:437). Die Forschung des so genannten *Threshold*-Projektes in den späten 80er Jahren hat schon ergeben, dass weder die schwarzen Lerner noch ihre Lehrkräfte im fünften Schuljahr dem Wechsel nach Englisch als Lern- und Unterrichtssprache gewachsen sind. Schwarze Lerner in weißen, farbigen und indischen Englischmedium-Schulen haben linguistisch und auch was ihre kulturelle Identität anbetrifft große Schwierigkeiten. Man hat es hier mit einer Form des subtraktiven Bilingualismus zu tun, denn die sozialen Bedingungen entwerfen die Erstsprache und die damit zusammenhängende Kultur der schwarzen Lerner und folglich wird die kognitive und soziale Entwicklung behindert. Trotzdem wollen schwarze Lerner und ihre Eltern die englische Sprache als Lern- und Lehrsprache beibehalten (Murray 2002:438). Sie zeigen zwar eine starke Anhänglichkeit ihren Muttersprachen gegenüber, doch werden diese nur als die Haussprachen angesehen. Englisch dagegen wird als die zu erstrebende Sprache eingestuft. Viele Eltern sind der Meinung, dass die Muttersprache, wie sie zu Hause gelernt wird, genüge; es sei die Aufgabe der Schule, Sprachen zur erweiterten Kommunikation zu unterrichten.

Die Motivation Englisch zu lernen und zu gebrauchen ist instrumental; weder die Lerner noch die Eltern wollen sich mit englischen kulturellen Werten identifizieren und sie ziehen eine afrikanische Variante der Aussprache vor (Murray 2002:438).

Obwohl die afrikanischen Lehrkräfte sich der sprachlichen Schwierigkeiten bewusst sind und (einer Umfrage zufolge) überzeugt sind, dass die Lerner wesentlich besser abschneiden würden, wenn sie in ihren Muttersprachen lernen könnten, hat die große Mehrheit sich für Englisch als Lernsprache ausgesprochen und würde vorzugsweise noch früher diese Sprache als Unterrichtssprache einsetzen. Englisch hat nicht nur wirtschaftliche Macht; sie ist die Sprache, die an Universitäten, Colleges und Technicons eine immer größere Rolle spielt. Murray

(2002:439) zitiert Makoni, der den Pragmatismus, mit dem viele Afrikaner die Rolle des Englischen in der Erziehung sehen, damit begründet, dass in Afrika der Multilinguismus die Norm ist und verschiedene Sprachen nebenbei in unterschiedlichen Situation und zu verschiedenen Zwecken benutzt werden. In dieser Situation sei der Zweitsprachenerwerb eine von der Schulbildung zu erfüllende Funktion. Begriffe wie additiver und subtraktiver Bilingualismus würden die Komplexität in dem multilingualen Umfeld/Situation Südafrikas nicht adäquat ausdrücken.

Ein weiterer Grund für den besonderen Stellenwert der englischen Sprache in Südafrika hat historische Gründe. Die offizielle Sprachenpolitik des ANC ist zwar, dass alle Sprachen als gleichberechtigt angesehen werden, inoffiziell jedoch besteht die Überzeugung, dass Englisch (aus pragmatischen Gründen) die offizielle Sprache der Regierung sein wird. Schon in der frühen Geschichte des ANC war Englisch die Sprache der Befreiung und die Sprache, durch die gegen die afrikaanssprechende Regierung opponiert werden würde. Außerdem lebten viele Mitglieder des ANC vor 1990 im Exil in englischsprachigen Ländern und diese waren daher der Überzeugung, dass Englisch die lingua franca Südafrikas sein sollte.

Obwohl der ANC Multilinguismus an Schulen, in der Erwachsenenbildung, am Arbeitsplatz und im öffentlichen Leben unterstützt, ist er der Meinung, dass die Sprachenpolitik die Stimme und Meinung der Bürger reflektieren sollte und dass die Stimme des Volkes wichtiger sei als alle Modelle. Entgegen der Meinung von Experten, dass es am vorteilhaftesten sei, in den ersten Schuljahren in der Muttersprache zu unterrichten, haben große Teile städtischer Gemeinschaften Grundschulen unter Druck gesetzt mit der Forderung, Englisch als Unterrichtsmedium ab Tag eins einzusetzen (Heugh 2002:458).

Die öffentliche Dominanz des Englischen geschieht auf Kosten aller anderer Sprachen. Dabei wird Englisch nur von 8% der Bevölkerung als Muttersprache gesprochen. Afrikaans, die Muttersprache von 16% der Bevölkerung, wurde drastisch abgewertet und die afrikanischen Sprachen, einschließlich isiZulu und isiXhosa, die beiden meistgesprochenen Sprachen im Land, werden fast völlig vernachlässigt. Brand (2003:3) ist der Meinung, dass die neun afrikanischen Sprachen heute schlechter stehen würden als vor 1990. Diese Sprachen werden

von 70% der Bevölkerung gesprochen, davon sind nur 22% funktional in Englisch kompetent.

Mit einer solch kleinen Minderheit an Englischsprechern gibt es nicht die verstärkende englische Umgebung, die beim Einsetzen möglicher englischer Immersionsprogramme, wie das *dual-medium* Programm, unerlässlich ist (Vermeulen 2000:265).

Macdonald (1993:136) argumentiert mit Recht, dass die Sprachenfrage zu bedeutend und komplex ist, als dass sie zwischen den örtlichen Erziehungsorganen und den Eltern geklärt werden könnte: Es gehören dazu politische, erzieherische und professionelle Aspekte, die mitbedacht werden müssen.

6.5 Fazit

Südafrika befindet sich in einer Situation, die an sich für den Zweitsprachenerwerb günstig ist, zumindest was die beiden ehemaligen einzigen offiziellen Sprachen Englisch und Afrikaans angeht: Geografisch und sozial sind beide Sprachen miteinander vernetzt und es gibt verhältnismäßig viele Sprecher beider Sprachen. Dadurch entsteht eigentlich die optimale Situation für einen funktionalen Bilingualismus: Die Zweitsprache wird in authentischen Situationen angewendet und folglich laufend verbessert. In anderen so genannten bilingualen Ländern, wie z.B. Kanada, bestehen regionale Sprachgrenzen und die Zahl der bilingualen Sprecher ist viel geringer. Das erschwert einen funktionalen Zweitsprachenerwerb.

Wenn die bilinguale Erziehung außerdem auch noch in den Schulen angestrebt wird, z.B. durch das *dual-medium*-System, entstehen die besten Voraussetzungen für die Erreichung eines funktionalen Bilingualismus. Diese Tatsache wurde schon in den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts von Pädagogen erkannt und von Forschern wie E.G. Malherbe (1945) durch eingehende und umfassende Studien auch wissenschaftlich bewiesen und bestätigt. An den Schulen mit *parallel-class*- und dem *dual-medium*-System wurde der Bilingualismus gefördert, indem der Zweitsprachenunterricht nicht nur als Fach, sondern auch als Unterrichtsmedium in etwa der Hälfte der Sachfächer unterrichtet wurde. Trotzdem gab es schon in der Zeit der Union die nach Sprachen getrennten Schulen, weil sich die Afrikaans-

und Englischsprachigen aus historischen Gründen im Allgemeinen distanziert gegenüberstanden und einer die Sprache des anderen nur ungern lernte und anerkannte.

Die schulische Erziehung der schwarzen Bevölkerung wurde von Anfang an sehr vernachlässigt. Erst nach 1910 wurde die 'Native Education' der Verantwortlichkeit der Provinzen übergeben, es wurden mehr Schulen gebaut, die finanziell unterstützt wurden (allerdings nur minimal) und es wurde ein gesondertes Curriculum für diese Bevölkerungsgruppe eingeführt. So blieb die so genannte "Bantu-Erziehung" an den Rand gedrängt und wurde mehr schlecht als recht geführt.

Während der Apartheidszeit gab es zwei Triebkräfte, was die Sprachenpolitik anbetraf: Der Vorherrschaft des Englischen, die unter Milner mit seiner Anglisierungspolitik eingeführt wurde, wurde entgegengewirkt und zweitens die Durchführung des Prinzips der getrennten Entwicklung. Obwohl die afrikaanse Sprache von der Nationalen Partei der Afrikaner bevorzugt wurde, war Englisch als zweite offizielle Sprache anerkannt. Afrikaans wurde weit gehend modernisiert, im Vergleich zu der äußerst begrenzten und getrennten Sprachenentwicklung der anderen neun afrikanischen Sprachen. So wurde die soziale, erzieherische und politische Trennung der Sprecher dieser verschiedenen Sprachen gefördert.

Obwohl die Sprachenpolitik die Vorherrschaft der englischen Sprache einschränken sollte, wuchs der funktionale Status des Englischen, vor allem in dem wirtschaftlich starken, englischsprachigen Privatsektor.

An den Sekundarschulen wurde bis 1977 Afrikaans für afrikanische Lerner sehr stark betont und es entstand zu Recht der Eindruck, dass die Regierung den Zugang zum Englischen begrenzen wollte (Heugh 2002:450). Doch wie schon Milners Anglisierungspolitik auf Widerstand gestoßen war, so stieß auch der Versuch der Nationalen Partei, Afrikaans auf die Schwarzen abzuwingen, auf Widerstand. Dieser Widerstand steigerte sich und kam 1976 in den Schulrevolten zum Ausdruck. So kam es, dass die Mehrheit der Sprecher der afrikanischen Sprachen weder ihre eigene Sprache noch die afrikaanse Sprache gebrauchen wollten. Stattdessen gaben sie dem Englischen als Sprache von hohem Status den Vorrang.

Nach der Machtübernahme durch den ANC wurde endlich die Multilingualität des Landes anerkannt. Doch der ANC übt eine *laissez-faire* Haltung aus, indem er sinnvoll zusammenhängende Anleitungen zur Sprachenpolitik in der Schwebe lässt. Dadurch werden die Rechte der einheimischen Sprachen durch die Vorherrschaft der englischen Sprache neutralisiert.

Erst fast zehn Jahre später, am 4. September 2003, gab es in den Nachrichten einen kurzen Bericht, dass ein Komitee beauftragt worden sei, das Einsetzen der verschiedenen Muttersprachen als Unterrichtssprachen bis hin zum Matric zu untersuchen. 2004 soll dieser Prozess anlaufen und 2006 abgeschlossen sein. Ob es Realität wird, bleibt abzuwarten.

7. Schlussbetrachtung

In manchen Ländern bestehen historisch und traditionell mehrere Sprachen nebeneinander, so dass die Bevölkerung aus ihrem sozialen Umfeld her bilingual oder multilingual ist oder es werden kann.

Die USA und Deutschland sind offiziell monolinguale Länder, in denen der Bilingualismus funktionalen Wert hat, d.h. es wird zunehmend Wert darauf gelegt, dass die Bevölkerung dieser Länder zumindest über Grundkenntnisse in einer anderen Sprache verfügt. Es sind beides Länder, in denen mehrere Millionen Menschen aus linguistischen Minderheiten leben. In den USA war man anfangs im Allgemeinen diesen Minderheiten gegenüber nicht sehr tolerant, man fühlte sich von dem Fremden bedroht und strebte nach möglichst schneller Integration und Assimilation der Migranten in die einheimische Bevölkerung. Da die Sprachenpolitik von dem jeweiligen Präsidenten bestimmt wurde, konnte das durch gesetzliche Verordnungen auch durchgeführt werden. Heute wird die Fähigkeit, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können, zunehmend als wertvoller Gewinn in den USA erkannt. Das heißt, dass nicht nur Minoritätensprecher Englisch lernen und akademisch gute Leistungen erbringen sollen, sondern auch, dass die englischsprachigen Lerner zumindest in einer Zweitsprache kompetent werden. Es soll also der Sprachbesitz der Nation ausgebreitet werden durch den Spracherhalt der Minoritätensprachen und indem eine weitere Sprache dem Repertoire der Englischsprecher hinzugefügt wird. Es

sollen dadurch auch die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen der Majorität und der Minorität gebessert werden, indem kulturelles Verständnis und kulturelle Wertschätzung gefördert wird. In der Bundesrepublik Deutschland herrscht ebenfalls die Meinung, dass die Einwanderer sich möglichst schnell zu assimilieren hätten. An einigen Schulen wird zwar Ergänzungsunterricht in der Minderheitensprache angeboten und an binationalen Schulen kann ebenfalls die Muttersprache gelernt werden, aber längst nicht alle Migrantenkinder haben dazu Zugang. In diesen Ländern haben die Minderheitensprachen einen niedrigen Status, was sich oftmals negativ auf die gesamte Entwicklung der Lerner auswirkt.

Auch in den offiziell bi- oder multilingualen Ländern spielt der Status der Sprachen eine Rolle. Durch die Sprachenpolitik eines Landes kann der Status einer Sprache herabgesetzt werden, so dass die Sprecher dieser Sprachen marginalisiert werden und sich unterdrückt fühlen. Das war in Südafrika unter der Regierung der Nationalen Partei der Fall, als zwei Minderheitensprachen (Afrikaans und Englisch) die einzigen amtlichen Landessprachen waren und die afrikanischen Sprachen offiziell nichts galten. In Belgien z.B. hat das geringere soziale Ansehen des Holländischen zur Folge, dass die meisten französischsprachigen Belgier monolingual bleiben, die Flamen dagegen werden meist bilingual. Dass in einem offiziell zweisprachigen Land dennoch viele Menschen monolingual bleiben, ist die Folge der Politik der territorialen Einsprachigkeit. In Kanada gibt es ebenfalls den territorialen Bilingualismus, der sich im Allgemeinen auf Grenzregionen und kleinere Landesteile bezieht. Die anglofone Minderheit im französischsprachigen Quebec jedoch erstrebte Bilingualismus und führte die Immersionsprogramme ein. Durch den großen Erfolg dieser Programme wird der Bilingualismus seitens der Regierung finanziell unterstützt und gefördert. Es handelt sich außerdem um zwei Sprachen von hohem Status, so dass der Bilingualismus allgemein als Bereicherung angesehen wird. In Luxemburg ist ein individueller Trilingualismus weit verbreitet. Das liegt zum einen an der schulischen Sprachenpolitik, dass die Lerner alle drei Sprachen lernen, indem im Laufe der Schullaufbahn schrittweise die eine Sprache durch die andere ersetzt wird. Zum anderen hat man es hier mit einem parallelen Bilingualismus zu tun – die Sprachen werden nebeneinander benutzt, so dass sich die Kinder von Anfang an der anderen Sprachen in ihrem Umfeld bewusst sind. Obwohl Luxemburgisch/Letzebuergesch eine

Minoritätensprache ist, hat sie in Luxemburg einen hohen Stellenwert, da sie die Muttersprache der Mehrheit ist.

Um Bilingualismus bzw. Mehrsprachigkeit zu erreichen, werden bilinguale Unterrichtsmodelle implementiert, die letztlich zu einem der folgenden Ergebnisse führen (Baetens Beardsmore & Lebrun 1991:111):

- Spracherhalt,
- Übergang (*transition*) zu einer anderen Sprache oder
- Bereicherung.

In den USA gibt es mehrere Unterrichtsprogramme, die den Spracherhalt von Minoritätensprachen als Unterrichtsziel haben, z.B. das *heritage-language*- und das *two-way-language*-Programm. Auch die Internationalen und Europaschulen vertreten diesen Ausgangspunkt: die dominante (Mutter-) Sprache der Lerner soll in einer komplexen multilingualen Umgebung gefördert werden. An diesen Schulen Europas wird das kanadische Immersionskonzept eingesetzt, dabei kann es sich um die völlige oder die partielle Immersion handeln. In Luxemburg wird das Luxemburgische dadurch erhalten, dass es die Unterrichtssprache im Kindergarten und der ersten Grundschuljahre ist.

Der Erfolg dieser Unterrichtsmodelle hängt bei allen genannten Beispielen erstens davon ab, dass beide Sprachen (die Mehrheiten- und die Minderheitensprache) im Unterricht benutzt werden. Zweitens werden in allen Fällen manche Fächer in der Mehrheiten-, andere in der Minderheitensprache angeboten. Wenn zusätzlich in beiden Sprachen auch noch die jeweilige Sprache als Fach unterrichtet wird, kann ein funktionaler Bilingualismus gewährleistet werden.

In Südafrika geht es um Spracherhalt, aber auch um Sprachbereicherung. Alle elf Landessprachen sollen in Südafrika entwickelt und gefördert werden, d.h. es geht um den Erhalt der Muttersprache(n) während gleichzeitig Zugang zum effektiven Erwerb einer Zweit- oder Drittsprache gegeben sein soll. Das will das *Department of Education* mit dem *structured bilingual education found in dual-medium programmes* erreichen. Das *structured bilingual education*-Programm ist aber ein aus den USA kommendes Submersionsprogramm, d.h. Monolingualismus ist letztlich das Ziel dieses schwachen bilingualen Unterrichtsprogramms. Das *dual-*

medium-Programm gleicht dem amerikanischen *two-way*-Programm, das als erfolgreich gilt und einen additiven Bilingualismus zum Ziel hat. Im Moment sieht allerdings die Realität so aus, dass schwarze Lerner (bzw. deren Eltern) den Unterricht auf Englisch bevorzugen und fordern, da allgemein die Meinung verbreitet ist, dass der frühe Einstieg ins Englische und eine lange Kontaktdauer eine Englischkompetenz gewährleistet.

Die Sprachbereicherung bezieht sich vor allem auf die weißen Lerner, die entweder englische oder afrikaanse Muttersprachler sind. Man lernt jeweils die andere Sprache dazu, ohne dass die Erstsprache darunter leidet (additiver Bilingualismus). Durch dieses bilinguale Unterrichtsmodell könnten noch höhere zweisprachige Kompetenzen erreicht werden, wenn in den afrikaansen bzw. englischen Schulen jeweils die Hälfte der Fächer in der Zweitsprache unterrichtet werden würden.

In Kanada werden die Immersionsprogramme eingesetzt, den Bilingualismus mit dem Ziel der Sprachbereicherung zu erwerben. Kanadas Erziehungssystem ist darauf ausgerichtet, Bilingualität zu fördern, deswegen werden landweit die Immersionsprogramme (auf freiwilliger Basis) angeboten. Die stärkere Verbreitung des Französisch der Minoritätengruppe wird dadurch erhöht, dass die Rechte der Minderheit in der Verfassung garantiert sind. Somit sind die beiden Landessprachen gleichwertig, was wiederum der Haltung der Minoritätensprache Französisch gegenüber zuträglich ist. Kritik an den Immersionsprogrammen wurde dahingehend geäußert, dass bei den Lernern aus diesen Programmen ein Mangel an formalsprachlicher Korrektheit herrsche und dass festgefahrene Fehler (Fossilierungen) häufig beobachtet würden. Wichtig ist offensichtlich auch der reine Sprachunterricht als Fach. Die Zeit, die in den Immersionsprogrammen dem reinen Sprachunterricht gewidmet ist, ist gering im Vergleich zu den Luxemburger Schulen, in denen den Sprachen als Fach verhältnismäßig viel Zeit zukommt. In Belgien dient der Bilingualismus ebenfalls der Sprachbereicherung, er wird hier allerdings nicht in dem Maße wie in Luxemburg durch die Sprachenpolitik gefördert. Während in Luxemburg sprachpolitisch der Sprachwechsel eingesetzt wird (von Luxemburgisch über Deutsch bis Französisch), wird es den belgischen Lernern (oder deren Eltern) selbst überlassen, ob sie die andere(n) Sprache(n) lernen wollen oder nicht. Auch in Deutschland wird der Bilingualismus

zur Sprachbereicherung angestrebt und zwar in Form des bilingualen Sachfach- oder Arbeitssprachenunterrichts. Er wird ebenfalls auf freiwilliger Basis angeboten, wird aber zunehmend von Bildungspolitikern, Lehrern, Lernern und Eltern begrüßt, da er sich als sehr erfolgreich erweist. Es wird hauptsächlich in den international bedeutenden Sprachen Englisch und Französisch unterrichtet. Das verschafft eine Europaqualifikation, die mit dem Zusammenschluss der EU mittlerweile unerlässlich ist. Diese Entwicklung bezieht sich allerdings nur auf deutsche Schüler.

Fest steht, dass in den bilingualen Unterrichtsprogrammen, in denen Fächer nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in der zu erlernenden Zweitsprache unterrichtet werden, die Lerner die fremde Sprache selbstverständlicher, spontaner und selbstbewusster einsetzen. Sie gehen ungezwungener und angstfreier mit der Zweitsprache um. Forschungsergebnissen zufolge leidet auch weder die Muttersprache noch wird die geistige Entwicklung der Lerner negativ beeinflusst. Im Gegenteil, die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit steigert sich. Die Lerner erreichen ein hohes Niveau in Bezug auf sachliche Inhalte sowie auf sprachliche Fertig- und Fähigkeiten.

Mit dem Erlernen der einer fremden Sprache wird gleichzeitig die Kultur der Zielsprachengemeinschaft kennen gelernt. Das bringt ein besseres Verständnis der anderen Kultur mit sich und schafft eine größere Toleranz diesen Menschen gegenüber. Das ist besonders stark der Fall, wenn Lerner aus verschiedenen Kulturen gleichzeitig (im gleichen Klassenraum) unterrichtet werden, wie das in den kanadischen Immersionsprogrammen der Fall ist oder in den *two-way*-Programmen der USA. Das ist in Südafrika ebenfalls möglich, wo schwarze und weiße Lerner gemeinsam unterrichtet werden.

Ein wichtiger Aspekt im Zweitsprachenerwerb ist die Entwicklung des Sprachbewusstseins, d.h. Lerner vergleichen (bewusst oder unbewusst) die Zielsprache mit bereits bekannten Sprachen. Es ist daher wichtig, dass Lehrkräfte im bilingualen Unterricht selber bilingual sind, um den Lernern sprachliche Phänomene in den verschiedenen Sprachen als abweichend oder übereinstimmend beschreiben zu können. In Kanada werden durchweg bilinguale Lehrkräfte eingestellt, die meisten sind Französisch-Muttersprachler. Der Lehrer gebraucht nur die Zielsprache, die Lerner dürfen zunächst in ihrer Muttersprache

antworten. So wird die Sprachbewusstheit der Lerner geschult. Auch die amerikanischen Lehrkräfte in den *two-way*-Programmen sind zum größten Teil bilingual. Ansonsten arbeiten Muttersprachen- und Fremdsprachenlehrer als Team zusammen. Das wird auch in Deutschland im bilingualen Sachfachunterricht gemacht, wo die Fachlehrkraft und die Sprachlehrkraft eng zusammenarbeiten. Das ist allerdings kostspielig. Viel öfter wird auf Lehrkräfte zurückgegriffen, die bilingualen Sachfachunterricht fachfremd unterrichten. Auch an den Europa- und Internationalen Schulen unterrichten vornehmlich bilinguale Lehrkräfte, ebenso in Luxemburg. An den südafrikanischen Schulen sind bilinguale Lehrkräfte ebenfalls gefragt. Schwierig ist das an den schwarzen Schulen, da die Lehrkräfte von Anfang an auf Englisch unterrichten sollen (weil die Eltern das fordern), aber oftmals selber nicht über genügend englischsprachige Kompetenz verfügen.

Abschließend sollen nun noch einige Gedanken in Bezug auf die bilinguale Unterrichtssituation in Südafrika geäußert werden. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich folgendes Modell in den monolingualen oder *double/parallel-medium* Schulen bewährt: In den Sachfächern wird die Muttersprache eingesetzt; die Zweit- oder auch Drittsprache wird als Fach angeboten. Aus den Erfolgsberichten der bilingualen Unterrichtsmodelle anderer Länder wie Deutschland, Kanada, den USA und Luxemburg wird allerdings deutlich, dass das zu erreichende Niveau an Bilingualismus an den südafrikanischen Schulen noch gesteigert werden könnte, wenn die Hälfte der Fächer in der Muttersprache, die andere Hälfte in der Zweitsprache unterrichtet werden würde. Das gilt nicht nur für Afrikaans und Englisch, sondern wäre auf die anderen neun afrikanischen Sprachen ebenso anwendbar (vorausgesetzt dass die Lehrer zunehmend im Englischen kompetent werden). Auch müssten die Eltern schwarzer Lerner in ihrer Forderung, nach ausschließlich Englischunterricht und englischem Sachunterricht, eines Besseren belehrt werden.

In der Zweitsprachendidaktik steht fest, dass der bilinguale Unterricht eine effizientere Form des Zweitsprachenlernens ist, als der herkömmliche Unterricht. Der an Sachinhalten orientierte Spracherwerb ist eine moderne und erwiesenermaßen erfolgreichere Art des Zweitsprachenlernens als das

konventionelle Zweitsprachenlernen, von dem in der Zukunft voraussichtlich immer mehr abgesehen werden wird.

8. Literaturverzeichnis

Ada, A.F. 1996. "Creative Education for Bilingual Teachers." *Language Issues in Literacy and Bilingual/Multicultural Education*. Hg.v. Masahiko Minami, Bruce P. Kennedy. Reprint Series 22, Harvard Educational Review. S.447-455.

Apeltauer, E. 1997. "Bilingualismus und Mehrsprachigkeit". *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*. 18 (1997) 5-37.

Apeltauer, E. 2000. „Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit, Konzepte, Modelle und Rahmenbedingungen am Beispiel von Deutschland, Australien und der Türkei“. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*. Hg.v. Ernst Apeltauer. 24/25 (2000) 1-78.

Bach, G. 2002. "Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen." *Bilingualer Unterricht.Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Hg.v. Gerhard Bach und Susanne Niemeier. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S.11-26.

Baetens Beardsmore, H.; Lebrun, N. 1991. "Trilingual Education in the Grand Duchy of Luxembourg". *Bilingual Education. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday*. Bd. I. Edited by Ofelia Garcia. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S.107-120.

Baetens Beardsmore, H., Swain, M. 1985. "Designing Bilingual Education: Aspects of Immersion and European School Models." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 6 (1985) 1-15.

Baker, C. 1996: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Black, S. 1995: "Bilingual education: Melting Pot or Salad Bowl". *Education Digest* 60 (1995) 53-56.

Bosenius, P. 2002. "Zusatzqualifikation *Bilingualer Unterricht – Englisch*: Zu den sprachlichen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden im Lichte des Anforderungsprofils bilingualen Sachfachunterrichts". *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*. Hg.v. Karin Aguado und Adelheid Hu. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag (2000) 89-99.

Brand, G. 2003. "African Philosophy and the Language Debate". Paper read at the congress of the International Society for African Philosophy and Studies (ISAPS) held in Dar es Salaam, 9-11 April 2003. (www.litnet.co.za/taaldebat/gbrand.asp)

Bredella L., Meißner F.J., Nünning A., Rösler D. 2000. "Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen", *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg*

“Didaktik des Fremdverstehens” in der Serie: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Hg.v. Lothar Bredella und Franz-Joseph Meißner. Tübingen: Narr. S. IX-LII.

Butzkamm, W. 1992. “Zur Methodik des Unterrichts an bilingualen Zweigen” *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3 (1992) 8-30.

Butzkamm, W. 2000. „Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht.“ *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Hg.v. Gerhard Bach und Susanne Niemeier. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S.97-113.

Cantor, M.1998. “Bilingualism, the way to economic independence”. *Long Island Business News* 45 (1998) 31-38.

Casanova, U. 1991. “Bilingual Education: Politics or Pedagogy?”. *Bilingual Education. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday*. Bd.1. Hg.v. Ofelia Garcia. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S.167-165.

Chavez, L. 2000: “Bilingual education lobby has successfully protected its own jobs at the expense of children”. *Enterprise Salt Lake City* 30 (2000) 28-29.

Christ, I. 2002. “Bilinguale Module – eine weitere Form des bilingualen Unterrichts?” *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Perspektiven*. Englisch Heft 3. Hg.v. Claudia Finkbeiner. Hannover, Frankfurt: Schroedel und Diesterweg. S.14-21

Christian, D., Howard, E.R., Loeb, M.I. 2000. “Bilingualism for All: Two-Way Immersion Education in the United States.” *Theory into Practice* 39 (2000) 258-266.

Christophel, C. 1993. “Auswahlbibliographie: Bilingualer Unterricht”. *Der fremdsprachlicher Unterricht. Französisch*. 27 (1993) 9(1) 10.

Crawford, A.N. 2002. “Bilingual Education in the United States: a window on the Latvian Situation.” *Intercultural Education* 13 (2002) 375-389.

Cummins, J. 1991. “The Politics of Paranoia: Reflections on the Bilingual Education Debate.” *Bilingual Education. Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 183-201.

Cummins, J., Swain, M. 1986: *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. Longman

De Florio-Hansen, I. 2003a. “Inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen. Bilingualer Unterricht auf dem Prüfstand”. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* S. 11-19.

- De Florio-Hansen, I. 2003b. "Autonomie und Authentizität im Arbeitssprachenunterricht. Bilinguales Lernen vs. Fremdsprachenunterricht?" *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff*. Hg.v. Michael Legutke und Marita Schocker-von-Ditfurth in der Serie *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr (2003) IX. 99-119.
- Ernst, M. 1995. "Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht". *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 42 (1995) 3, S. 258-264.
- Finkbeiner, C. (Hg.). 2002. *Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Földes, C. 1996. "Mehrsprachigkeit, Sprachenkontakt und Sprachenmischung." *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*. (1996) 14 – 15, S. 1-79.
- Gardner, R. 1991. "Attitudes and Motivation in Second Language Learning". Hg.v. Allan G. Reynolds. *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. Hillsday, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Genesee, F. 1991. "Second Language Learning in School Settings: Lessons from Immersion". Hg.v. Allan G. Reynolds. *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. Hillsday, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Graf, P., Tellmann, H. 1997. *Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen. Schulen auf dem Weg nach Europa*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hartshorne, K. 1992. *Crisis and challenge: black education 1910-1990*. Oxford University Press.
- Hergt, T. 1998. "Bilingualer Sachfachunterricht und bilinguales Profil in der Lehrerbildung (Englisch) in Nordrhein-Westfalen." *Beiträge* 51 (1998) 16-25.
- Heugh, K. 2002. "Recovering multilingualism: recent language-policy developments". Hg.v. Rajend Mesthrie. *Language in South Africa*. Cambridge: University Press. S.449-473.
- Kielhöfer, B., Jonekeit, S. 2002. *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Krück, B., Loeser, K.: 2002. "Fremdsprache als Arbeitssprache: Einleitung." *Innovationen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S.23-46.
- Lamsfuß-Schenk, S. 2000. "Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Beobachtungen aus dem Unterricht". *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 53 (2002) 74-80.

- Lauer-Peter, U.; Ernst, M. 1997. "Bilingualer Sachfachunterricht. Realität oder Wunschdenken?" *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44 (1997) 417-421.
- Luchtenberg, S. 2000. "Spracherhalt und zweisprachige Erziehung: die Rolle von Sprachenpolitik und Sprachbildungspolitik." *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, 24/25 (2000) 1-76.
- Luchtenberg, S. 2001. "Language Awareness". *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 3., durchgesehene Aufl. Hg.v. Udo O. H. Jung. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S.51-57.
- Macdonald, C.A. 1990. *English learning skills evaluation. A final report on the Threshold Project*. Pretoria: HSRC Publishers.
- Macdonald, C.A. 1993. *Towards a new primary curriculum in South Africa. The main report of the Threshold 2 Project*. Pretoria: HSRC Publishers.
- Malherbe, E.G. 1945. *The bilingual school. A study of bilingualism in South Africa*. London: Longmans, Green and Co.
- Martin, D. 1996. 'Zulu is the talk lovely'. *Investigating Perceptions of Being Bilingual in Zulu/English Speaking Children in South Africa*. University of Natal: Education Policy Unit.
- Mesthrie, R. 2000. *Language in South Africa*. Cambridge University Press.
- Murray, S. 2002. "Language issues in South African education: an overview". *Language in South Africa*. Hg.v. Rajend Mesthrie. Cambridge: University Press, S. 434-448.
- Niemeier, S. 2002. "Bilingualismus und ‚bilinguale‘ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht." *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Hg.v. Gerhard Bach, Susanne Niemeier. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S.27-50.
- Otters, B. 2002. "Für eine neue Authentizität im Fremdsprachenunterricht". *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47 (2000)193-195.
- Padilla, R. 1998. "The ambivalence of language policy in the United States." *Bilingual research journal*. 22 (1998) iii-viii.
- Pauels, W. 1993. "Interkulturelles Lernen – die neue Herausforderung im Fremdsprachenunterricht". *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 40 (1993) 341-348.
- Peltzer-Karpf, A. 1995. "Psycholinguistische Grundlagen des frühen Bilingualismus". *Erziehung und Unterricht* 145 (1995) 88-91.
- Pilzecker, B. 1997. "Bewusstmachender Sprachunterricht in englischsprachigen Sachfächern". *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44 (1997) 26-32.

Raabe, H. 2001. "Bilingualer Unterricht: Stand und Perspektiven". *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Hg.v. Udo O. H. Jung. 3. durchgesehene Auflage. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Ramer, U. 2001. „Handreichungen zur bilingualen Erziehung.“ *Fachberatung Deutsch – Bilinguale Erziehung*. 2. Auflage. Porto Alegre: edicione*s*ur (2001) 1-32.

Reagan, T.G. 2002. "Language planning and language policy: past, present and future". *Language in South Africa*. Hg.v. Rajend Mesthrie. Cambridge: University Press, S. 419-431.

Reich, H.H. 1992. "Grundsatzüberlegungen zum muttersprachlichen Unterricht". *Deutsch lernen* 17 (1992) 77-84.

Saunders, G. 1988. *Bilingual children: Guidance for the family*. Clevedon: Multilingual Matters LTD. Pitman Press, Bath.

Schröder, K. 2001. "Ein zukunftsorientierter Fremdsprachenunterricht braucht neue methodische Verfahren". *Mitteilungsblatt des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (FMF)*, Landesverbände Hessen und Thüringen, 11 (2001) 4-7.

Skutnabb-Kangas, T. 1992. "Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheiten-kindern". *Deutsch lernen* 17 (1992) 38-67.

Spener, D. 1996. "Transitional Bilingual Education and the Socialization of Immigrants." *Language Issues in Literacy and Bilingual/Multicultural Education*. Hg.v. Masahiko Minami, Bruce P. Kennedy. Reprint Series 22, Harvard Educational Review 22, S.424-446.

Swain, M., Lapkin, S. 1991. "Additive Bilingualism and French Immersion Education: The Roles of Language Proficiency and Literacy". *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. Hg.v Allan G. Reynolds. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Tesch, F. 2002. "Bilingualer Sachfachunterricht: Eine Gegenüberstellung der Staatlichen Europaschule Berlin mit bilingualen Zügen an der Oberschule." *Innovationen im Fremdsprachenunterricht 2. Fremdsprachen und Arbeitssprachen*. Hg.v. Brigitte Krück und Kristiande Loeser. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Timm, J.P. 2002. "Bilingualer Sachfachunterricht revisited. Fremdsprachen-lernen in einem 'integrierten Sachfach- und Fremdsprachenunterricht'". *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 49 (2002)12-16.

Tucker, G.R. 1991. "Developing a Language-Competent American Society: The Role of Language Planning". *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language*

Learning. Hg.v. Allan G. Reynolds. Hillsday, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Vermeulen, L.M. 2000. "The South African language-in-education policy: immigrants in our own country." *South African Journal of Education* 20 (2000) 262-267.

Vollmer, H.J. 2002. "Bilingualer Unterricht als Inhalts- und als Sprachlernen." *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Hg.v. Gerhard Bach und Susanne Niemeier. S.51-73.

Wode, H. 1990. "Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht." *Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache*. Hg.v. Hans Hunfeld und Hennig Wode. Heft 1. Eichstätt: EKIB (1990) 120-124.

Wolff, D. 1993. "Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen". *Die Neueren Sprachen* 92 (1993) 510-531.

Wolff, D. 2000. „Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa.“ *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Hg.v. Gerhard Bach und Susanne Niemeier. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 159-172.

Wolff, D. 2002. "Einige Anmerkungen zur Curriculum-Entwicklung im bilingualen Sachfachunterricht". *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*: 55 (2002) 66-75.